1881–1882

Pädagogische Studien.

Jahrgang 1881.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN

Seminardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1881.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1881.

Inhaltsverzeichnis des zweiten Bandes.

Seite

I. Grössere Abhandlungen:

II. Mitteilungen:

III. Rezensionen:

IV. Anzeigen.

Im ersten Band, Jahrgang 1880, sind folgende grössere Abhandlungen veröffentlicht:

1. Dr. E. v. Sallwürk, Oberschulrat in Karlsruhe, Rousseau's Stellung in der Pädagogik und in der Geschichte der Pädagogik.
2. Dr. Richard Staude, Seminarlehrer in Eisenach, Die „kulturhistorischen Stufen" im Unterrichte der Volksschule.
3. G. A. Israel, Oberlehrer in Dresden, Dörpfeld und die Classenzahlfrage.
4. Dr. Karl Just in Dresden, Die Psychologie im Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Ausbildung der Schulwissenschaften.

Kritische Betrachtungen über die „Kunstkatechese".

Von **Dr. Thrändorf,** Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.

I.

Erquickung hast Du nicht gewonnen,
Wenn sie Dir nicht aus eigner Seele quillt.

In dem Verbalismusstreite, der leider durch die persönliche Art, in der er geführt wnrde, viel Stanb anfwirbelte, ohne der Sache viel zn nützen, hat sich wenigstens so viel ganz klar herausgestellt: Viele, die sich dazu bernfen fühlen, die Schulen gegen den Vorwurf eines verbalistischen Unterrichts zu verteidigen, wissen noch gar nicht was Verbalismus ist, können daher auch nicht beurteilen, wie sehr wir noch in den Fesseln dieses Erbfeindes schmachten. Den ans dieser Unkenntnis mit Notwendigkeit sich ergebenden Misverständnissen ist eben nur dadurch vorzubeugen, dass man an concreten Beispielen: Methodenbüchern, Lehrplänen, Schuleinrichtungen etc. nachweist, was Verhalismus ist und welche dominirende Stellnng er trotz aller feierlichen Proteste und Erklärungen von Lehrerversammlungen in der Schule einnimmt.

In den naturkundlichen Fächern macht sich nach Pestalozzi's Vorgange ein anerkennenswertes Streben geltend, den alten geheimen Feind der Schule zu entlarven und unschädlich zn machen; nnr selten und schüchtern wagt sich dann nnd wann ein „alter Praktikus" hervor, um dem für den Lehrer so äusserst bequemen Dictiren und Auswendiglernen auf Kosten der lästigen „zeitraubenden" Anschauung das Wort zu reden. Im ganzen und grossen beginnt auf diesem Gebiete der Dogmatismns einem rationellen, die geistige Kraft und das Interesse weckenden Empirismus Platz zu machen.

Um so breiter und ungestörter wuchert dagegen der Verbalismus in den Unterrichtszweigen, denen die Bildung der Gesinnung, des sittlich religiösen Charakters in erster Linie anvertraut ist. Ja die Sache liegt hier so im Argen, dass man in den weitesten Kreisen von der Natnr des Gegners noch gar keine Ahnung hat, und doch ist auf keinem Gebiete der Kampf gegen den Verhalismus älter als auf diesem, denn Jesaia, der da sagt: „Dies Volk nahet sich zu mir mit seinem Munde

und ehret mich mit seinen Lippen“ etc., kämpft bereits gegen den sittlich-religiösen Verbalismus. Der Unterschied der Jetztzeit von der Vorzeit liegt blos darin, dass das, was Jesaia bekämpft, von vielen unsrer Lehrer und „Geistlichen“ meist ohne ihr eigenes Wissen gepflegt wird, nämlich religiöses Bekenntnis ohne religiös-sittliches Gefühl, ein äusserlich angelernter Gedankenkreis, oder sagen wir besser ein Aggregat von Worten und Redensarten*) ohne Wurzel in der eigenen innern Erfahrung und daher auch ohne Einfluss auf das Leben. Wollte Jemand diesem Facit einer psychologisch-kritischen Betrachtung unseres gewöhnlichen Religionsunterrichtes widersprechen, so würden unsere Jugend und der schwindende religiöse Sinn unsers Volkes ihn Lügen strafen.

Diese Anklage gegen den Religionsunterricht ist sehr schwer, aber leider nicht neu, und ich glaube es ist besser, wenn man sich dieselbe recht zu Gemüte führt, als wenn man den Tatbestand mit verblendeter Selbstgefälligkeit zu beschönigen sucht. — Und sollte das Bekenntnis der grossen Mangelhaftigkeit unseres Religionsunterrichtes wirklich so schwer sein? Sollte es so schwer sein, sich hier zum Bekenntnis der geistlichen Armut zu bequemen?

Der Religionsunterricht hat sich unter allen Unterrichtszweigen das höchste Ziel gesteckt, ja sein Ziel ist das Ziel der Erziehungsschule überhaupt und alle andern Fächer müssen sich diesem Ziele, als dem höchsten absolut wertvollen unterordnen, denn ein Christ zu werden im Geiste Jesu des Meisters, gottähnlich zu werden im Fühlen, Denken und Wollen, das ist das erhabenste Ziel des Menschen, mit dem kein anderes verglichen werden kann. Den Weg zu diesem Ziele zu zeigen und die ersten entscheidenden Schritte zu leiten, ist Sache des Religionsunterrichtes. Aber je höher das Ziel, desto schwieriger der Weg und unserm Ziele gegenüber wird wol Jeder gern zugeben: Erreichen können wir dies Ziel nie, nur annähern können wir uns ihm nach dem Masse der uns von Gott verliehenen Kräfte und des göttlichen Beistandes. Es gibt nun aber ein doppeltes Resigniren. Auf der einen Seite sagt man sich gewissermassen als Trost und Beruhigung: Erreichen kann man das Ziel einmal nicht, also muss man sich mit dem, was erreicht wird, zufrieden geben. Auf der andern Seite findet man gerade in der Unendlichkeit des Zieles einen Sporn zu nie rastendem Streben nach höherer Vervollkommnung.

Die katholische Kirche hat in alten Zeiten auf religiöse Unterweisung der Jugend so gut wie völlig Verzicht geleistet. Die Reformation hat durch den Katechismus und besonders die deutsche Bibel dem religiösen Leben auch des gemeinen Mannes die ewig unversiegbaren Quellen er-

*) Der Jahresbericht des evangelischen Schullehrerseminars zu Karlsruhe (1872) sagt mit Bezug auf die ehemaligen Katechesenjungen des Predigerseminars zu Heidelberg: Busse und Glaube, das sind die allezeit paratliegenden Schlagwörter. Ebenso geht es mit den Begriffen Gnade, Gerechtigkeit etc. Geht man näher ein, so findet man, dass dies alles meistens leere Worte sind, sie (die Schüler) wissen entweder gar nicht, was die Worte bedeuten, oder bringen ein Stück einer angelernten Definition vor, von der sie natürlich ebenso wenig verstehen. Solches Wissen hat keinen Wert.

schlossen und der Geist eifrigen Bibelstudiums ist eine der grössten und schönsten Errungenschaften der Reformation. Was dagegen die Methodik anlangt, so kam man über ein wortgetreues Auswendiglernen des Katechismus und vielleicht einiger Bibelstellen nicht allzuweit hinaus, lebte aber in dem fröhlichen Glauben, dass damit auch der gemeine Mann in den Besitz religiöser Wahrheiten kommen könne*). Wir können diesen Glauben nicht mehr teilen, denn wir wissen, dass durch bloses Auswendiglernen nichts als eine Summe von Worten in den Kopf kommt; diese Worte sind Symbole für Vorstellungen, Gefühle, Begriffe, wer nun diese Grundlagen für das Verständnis der Worte nicht in sich trägt, für den haben die Worte keinen Inhalt, sie sind leerer Klang. Niemand hört, als was er weiss, niemand vernimmt, als was er empfunden**). Wenn man im Religionsunterricht Kindern Worte darbietet, denen Nichts aus dem Innern der Kindesseele entgegenkommt, so ist das — wenn es gestattet ist Grosses mit Kleinem zu vergleichen — gerade so, als wollte ich unter einem Volke, welches das Papiergeld nicht kennt, Jemand mit solchem Papiergeld beschenken, der Beschenkte würde wenig Freude und Vorteil von dem Geschenk haben***). Wenn wir nun trotzdem in der Reformationszeit viel religiöses Leben finden, so ist das sicher nicht Folge des Auswendiglernens der Glaubensformeln, sondern vielmehr des intensiven Bibelstudiums. Die Bibel aber führt uns in den Personen, von denen sie erzählt, anschauliche Bilder religiösen Lebens vor und begnügt sich nicht mit Begriffen und Formeln, die für den, dem die Vorstellungen fehlen, leer sind. — Vor allem darf man nicht vergessen, dass eine ausgeprägte Kirchlichkeit noch längst keine Religiosität oder Frömmigkeit ist, dass sie sich vielmehr ohne alle Schwierigkeit mit grenzenloser sittlicher Rohheit und einem grassen Aberglauben paaren kann. Ich glaube, die viel gerühmte alte Zeit hat für diese Vereinigung mehr Beispiele geboten, als man gewöhnlich annimmt. — Das Ziel aber, dem der wahre Religionsunterricht zustreben muss, ist sittlich religiöse Wiedergeburt des innern Menschen und wenn er sich dabei auch bewusst ist, dass eine solche Wiedergeburt ein Werk Gottes ist, so lässt er sich doch durch diesen Gedanken nur dazu treiben, nun in der Zuversicht auf göttlichen Beistand alles, was in seinen Kräften steht aufzubieten, um diese

*) Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichtes herausg. von Kehr, (Religion, bearbeitet von Schumann) p. 26 ff.

**) Lange, Über Apperception (Plauen 1879) p. 47—49. Das ganze Büchlein sei allen, denen es um eine psychologisch richtige Gestaltung ihres Unterrichts zu tun ist, bestens empfohlen.

***) Vielleicht beruft sich Jemand darauf, dass man es im Religionsunterricht mit Mysterien zu tun habe, die nie zur vollen Klarheit kommen können. Dem muss entgegengehalten werden, dass es auf sittlichem Gebiet — und mit dem hat es der Religionsunterricht doch auch zu tun — kein Mysterium gibt, also auch keine unverstandenen Worte geben darf, und was das religiöse Gebiet im engern Sinne anlangt, so hat Lipsius, der weit entfernt ist, das Mysterium aus der Religion entfernen zu wollen, Recht wenn er (Dogmatik 2. Aufl. I, 49) sagt: „Was höchstens wie eine unverstandene Chiffreschrift weiter tradirt wird, das kann vom Menschengeiste auch nicht wahrhaft auf geistige Weise angeeignet werden, es ist also auch nicht offenbar."

Wandlung im Menschen anzubahnen. Der echte Religionslehrer vertraut, als ob Gott alles tun müsste und arbeitet, als ob von seiner Arbeit alles abhinge. Die grösste Kraft, die der für die Sache des Religionunterrichtes hegeisterte Lehrer in den Dienst seiner hohen Aufgabe stellen kann, ist die Wissenschaft der Psychologie. Das erste, was die Psychologie tut, ist, dass sie uns auf die grossen Schwierigkeiten aufmerksam macht, mit denen der Religionsunterricht zu kämpfen hat. Begriffe, lehrt sie, denen nicht ein reiches Vorstellungs- und Gefühlsleben zu Grunde liegt, sind null und nichtig*); es ist aber eine Tatsache der Erfahrung, dass das eigentliche religiöse Fühlen und Denken einer ziemlich späten Entwicklung des individuellen Geistes angehört. Das Kind hat noch keine Erfahrung von der unendlichen Abhängigkeit des Menschen von einer unbegreiflichen höheren Macht, es kennt noch nicht das drückende Gefühl, das durch die Vergleichung der idealen Forderung, die uns Gott ins Herz geschrieben hat, mit der Unvollkommenheit unsrer Leistungen zu Stande kommt und jenes Sehnen nach Erlösung von den Banden der zum Staube ziehenden Sinnlichkeit erzeugt. Das Kind kennt noch kein Staunen beim Anblick der von der Natur gepredigten Weisheit und Allmacht des Schöpfers.

Wenn man nun auf dieser gegebenen Tatsache forthauend behaupten wollte: Wo keine Erfahrungen, Vorstellungen und Gefühle sind, da sollen auch keine Begriffe sein, so käme man zu dem Standpunkt Rousseau's und des seinem Beispiel folgenden Philanthropin. Sie wollten das Eintreten religiöser Unterweisungen bis zu dem Zeitpunkt hinausgeschoben wissen, wo das Kind eigner religiöser Erfahrungen fähig geworden ist.

Dagegen fordert Herbart mit aller Entschiedenheit, dass die Idee Gottes schon früh in die Kindesseele gepflanzt werde, denn er sagt (WWX, 97) „Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebürt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht; wenn er nicht verschmolzen wurde mit Allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückliess“ **). Dazu lehrt die Psychologie, dass alle Begriffe im Geistesleben einen Werdeprocess durchzumachen haben, dass sie nicht gleich beim ersten Auftreten in der vollen Klarheit und Deutlichkeit dastehen können und sollen. Also werden auch die religiösen Vorstellungen nicht gleich in vollendeter Correctheit in der Kindesseele entstehen können, sondern sie werden sich vielmehr von stark anthropomorphistischen halb mythischen zu immer reineren, geistigeren Formen entwickeln. Wer wüsste nicht

*) Lazarus, Leben der Seele. (2. Aufl.) II. p. 312.

**) Herbarts Werke von Hartenstein XI, 227 heisst es: „Gott, als das reelle Centrum aller praktischen Ideen und ihrer schrankenlosen Wirksamkeit; der Vater der Menschen und das Haupt der Welt: Er fülle den Hintergrund der Erinnerung, als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen müsse; um, wie im eigenen Selbst, in der Feier des Glaubens zu ruhen.“ — Niemeyer tritt diesen Ausführungen Herbarts bei (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts herausgeg. von Rein. Langensalza 1879. II, 245).

aus seiner eigenen Kindheit sich zu erinnern, wie er sich Gott als würdigen Greis tronend auf einer Wolke vorgestellt hat, wie dem Bilde des Grossvaters oder sonst einer ehrwürdigen Greisengestalt die Züge zu dem Gottesbilde entlehnt wurden*)? Doch das weiss Jeder am besten selbst, denn Jeder hat hierin seine besondere, eigentümliche Entwicklungsgeschichte. Neben diesen ursprünglichsten Formen religiösen Denkens werden sich aber in der Kindesseele schon sehr bald Spuren sittlicher Bildung zeigen, das Kind wird gewisse Handlungen als geboten, andere als verboten, wieder andere als erlaubt ansehen lernen.

An diese schon vor der Schulzeit in der Kindesseele entstandenen Gedankenkreise hat der Lehrer mit schonender Hand anzuknüpfen, diese Gedankenkreise hat er nach den Gesetzen der Psychologie weiter zu bilden. Die Hauptvorschrift, die man für eine solche Weiterbildung geben kann, ist diese: Lass als Lehrer die Kindesseele so viel als möglich selbst walten und schaffen, sei der Künstler, der die Schönheiten des Sittlichen vorzeigt**), aber sich wol hütet, dem Kinde das Anschauen und Selbstfühlen durch Vorpredigen zu ersetzen, sei der Gärtner, der der Pflanze die Nahrung zuführt, aber nicht versucht durch Ziehen und Drücken die Aeste länger zu machen, als die Natur sie wachsen liess, vor allem gib der Kindesseele reiche Gelegenheit, sich selbst tätig zu erweisen, denn nur so kannst du sie in ihren oft sehr individuellen Wendungen belauschen und nur wenn du sie recht verstehst, kannst du mit rechtem Tact auf sie wirken, nur der vermag ja Gefühle zu wecken, der verwandte Saiten anzuschlagen versteht; bilde dir niemals ein, dass du den kindlichen Geist schon vollständig kennst, denn jedes Kind hat seinen eigenen Entwicklungsgang und fordert besonderes Studium; vor allem glaube nicht, du könntest kindlich sprechen, das kann blos das Kind und das Altertum, vor allem die Bibel, wer es nachmachen will, wird kindisch; lass' daher die Kinder alles selbst finden und sich gegenseitig belehren; glaube nicht, dass du durch gefühlvolles Pathos wertvolle Gefühle in der Kindesseele wecken könntest; wo die rechten Vorstellungen fehlen, können sich auch die Gefühle nicht einstellen.***)

Ich kann mir kaum denken, dass Jemand, der die Kindesseele beobachtet hat, gegen diese Vorschriften etwas einzuwenden haben wird. Sehen wir uns nun einmal die in pädagogischen Handbüchern und katechetischen Werken empfohlene Praxis an. Ich greife vor allen zwei der angesehensten und vielgerühmtesten heraus, nämlich die Werke der Herren v. Zezschwitz und Schütze †).

---

*) H. W. X, 99. Über ähnliche Erscheinungen im Völkerleben vergl. Lange l. c. 29.

**) Lazarus l. c. II, 321.

***) Lange l. c. 30 ff.

†) G. v. Zezschwitz, Die Katechese, 2. Hälfte. Die erotematische Unterrichtsform. Leipzig 1872. Schütze, Praktische Katechetik. Leipzig 1879. — Auf die in diesen Werken aufgestellten allgemeinen Begriffe und Grundsätze lasse ich mich wenig ein, sie sind entweder selbstverständlich oder so allgemein, dass jede Art von Religionsunterricht darunter Platz hat; die Beispiele dagegen lehren, dass man

Ganz äusserlich fällt uns in diesen Werken schon auf, dass die Tätigkeit des Lehrers die des Schülers bei weitem übertrifft. Bei Schütze (l. c. p. 134 Frage 1—15) kommen ungefähr auf **8** Worte des Lehrers, **3** des Schülers, dabei ist die grosse Masse der Worte, die der Schüler dem Lehrer blos einfach nachzusprechen hat, noch gar nicht in Abzug gebracht. — Wer jemals Turnunterricht gegeben oder auch nur aufmerksam zugesehen hat, wird wissen, dass die Schüler wenig oder gar nichts lernen würden, wenn der Lehrer $^8/_{11}$ der Stunde für seine Übungen und $^3/_{11}$ für die der Schüler verwenden wollte. Nur die Übung der Kraft steigert die Kraft, nicht aber das Zusehen. Ein Turnlehrer brauchte seinen Schülern gar nichts vorzumachen, er dürfte sie nur in geeigneter, die Anforderungen nach der wachsenden Kraft steigernder Weise anleiten zu üben, so würde er bedeutende Erfolge erzielen. Wie mit der körperlichen Kraft, so ist es mit der geistigen, sie will geübt sein, wenn sie wachsen soll. Nun wirft man mir allerdings ein, dass der Schüler doch die Gedanken des Lehrers beständig nachdenken muss, um die eingestreuten Fragen beantworten zu können. Aber abgesehen davon, dass die Fragen so beschaffen sind, dass sie ein ernstliches Nachdenken nicht erzeugen, so ist doch ganz klar, dass der Lehrer das Nachdenken des Schülers blos durch die Worte desselben erkennen kann. Daher rät Montaigne (Raumer's Gesch. der Pädag. 2. Aufl. I, 356), man solle den Zögling „vor sich her trottiren lassen, damit man seine Gangart kennen lernt". Da aber einzelne Worte des Schülers über seine augenblickliche Geistestätigkeit kein Urteil zulassen, so muss der Lehrer ihn im Zusammenhange sprechen lassen. Wenn also der Katechet den Knaben wenig sprechen lässt, so schneidet er sich selbst die Möglichkeit ab, den Geisteszustand und die Geistestätigkeit des Zöglings in geeigneter Weise zu beobachten*). Wo aber eine solche Beobachtung nicht stattfindet, da kann von wirklich erfolgreichem Wirken auf die Kindesseele nicht die Rede sein. Doch die Redseligkeit des Katecheten bringt noch einen andern Schaden mit sich. Alle Gedanken, die dem Schüler nahe treten, werden ihm durch Andere und zwar meist Erwachsene nahe gebracht, tragen also in ihrer Form das Gepräge einer andern Person. Sollen sie nun des Schülers Eigentum werden, so muss er sie in die Formen seines Sprechens und Denkens umprägen und dieser Process müsste eigentlich von jedem Lehrer überwacht werden. Wenn aber der Lehrer beständig selbst spricht, und nicht gestattet, dass in der Kindesseele eine zusammenhängende Gedankenreihe abläuft**), so ist ein solches Überwachen des psychischen Processes unmöglich, ja die Psychologie macht es sehr wahrscheinlich, dass ein solcher Aneignungsprocess gar nicht stattfindet, denn die Natur ist blos dann zu

einen viel engeren Begriff im Auge hat, und das ist der des rein logischen Verfahrens der alten Sokratik.

*) Lange l. c. 98 u. 100—102.

**) Schütze hält p. 124 u. 135 Anm. vollständige Antworten der Schüler nicht für nötig. — Natürlich! Der Katechet hat ja das Alles schon viel besser gesagt, und das Kind hat es nach Schützes naivem Glauben verstanden, wenn es nur logisch regelrecht entwickelt wurde.

zwingen, wenn man ihre Gesetze anerkennt und sich nach ihnen richtet. — Angeblich richtet sich der Katechet allerdings nach der kindlichen Natur, denn Schütze empfiehlt, dass sich der Lehrseminarist den Schulton, das soll doch wol heissen: die kindliche Sprechweise, angewöhnt und Wiedemann bemüht sich, seinen Kleinen die biblischen Geschichten wie ein Kind zu erzählen. Abgesehen davon, dass es „albern" ist, wenn ein Mann spricht wie ein 7jähriges Kind (H. W. XI, 230), und dass es der Würde des Gegenstandes nicht entsprechen will, wenn er schauspielert, so ist diese Anbequemung an das kindliche Geistesleben schon deshalb verfehlt, weil man sich blos an ein fingirtes Kindesdenken anbequemt*). Die Kindesseelen sind aber nicht nach der Schablone geschaffen, lassen sich also auch nicht schablonenmässig behandeln, will man ihrer Eigenart wirklich Rechnung tragen, so muss der Lehrer die jedesmal vor ihm sitzenden Kinderindividuen ausreichend zu Worte kommen lassen, und je kleiner die Kinder sind, desto mehr muss er sie reden lassen und darf auf ihre Gedankenbewegungen nur leise dirigirend eingehen, denn wo er durch vieles Reden einen Druck ausübt**), da verstummt die Kindesseele und blos der Mund spricht mechanisch vorgesprochene Worte nach***). Allerdings wird sich bei diesem Eingehen auf das individuelle Denken des einzelnen Schülers oft ein Umweg, oft Weitschweifigkeit ergeben, aber Umwege schaden dem offenbar nichts, der das Gehen lernen soll. Wenn Palmer (nach Schütze p. 125) einwirft, die Religionsstunde sei nicht zu Sprachstudien da, so scheint das sehr berechtigt, nur schade, dass, wer aufs Sprechenlernen verzichtet, in dem Gegenstande, in welchem er das tut, auch aufs Denkenlernen verzichten muss†). Dass die Weihe der Religionsstunde durch zusammenhängendes Reden der Schüler gefährdet werde (Schütze p. 124), kann blos der fürchten, dem der äussere Ton über den innern Kern der Sache geht. Ärger kann der Religionsunterricht durch kindliche Rede jedenfalls nicht geschädigt werden, als ihn der Katechet durch seine Taschenspielerkunststückchen, die wir weiter unten aufdecken werden, schädigt.

Wie wenig man auf katechetischer Seite Verständnis für das Wesen, Walten und Schaffen des kindlichen Geistes hat, das beweist am deutlichsten Schütze, der noch heute meint, durch bloses Auswendiglernen könne man etwas Wertvolles in die Kindesseele hineinbringen. Er behauptet l. c. p. 128: Wenn man einen guten Schulkatechismus hat,

---

*) Schütze behauptet (134 Fr. 11. Anm. 2): der Satz: „Ein gutes Kind etc." — der NB. vom Lehrer vorgesagt wurde — ist ein Axiom für das Kind, ... wir gehen also von der kindlichen Erfahrung aus. — Schöne kindliche Erfahrung, die dem Kinde vorgesagt werden muss!

**) Lentz (Anleitung zur Behandlung biblischer Geschichten, Tauberbischofsheim 1879) stellt es daher wol nicht mit Unrecht als eine allgemeine Erfahrung hin, dass die Kinder mit religiösen Schlagwörtern operiren bei völligem Mangel des Verständnisses.

***) **„Vieles und unnützes Reden und Fragen beim Unterricht ist ein Zeichen geistiger Schwäche und Ungewandtheit im Unterrichten."** (Wangemann, Einführung in das Verständnis des Luth. Katech., Leipzig 1880, p. XXIX.)

†) Lazarus l. c. II, 219, 306, 311 ff. 330, 394 bes. Anm. 3. Abs.

der **fertige** Dispositionen bietet, so könnte man diese „einfach auswendig lernen lassen, so käme das Kind auch in den Besitz derselben.“ *) — Wenn man nur ein gutes Buch über Botanik hat, dann braucht man es blos der Reihe nach auswendig zu lernen, dann ist man im Besitz botanischer Begriffe. — Die ganze Entwickelung der Pädagogik von Bako an ist natürlich umsonst vor sich gegangen. — Wem hier der oberflächlichste Verbalismus nicht in die Augen springt, der ist stockblind.**)

Doch wir sehen vielleicht etwas zu schwarz, auch Schütze kennt noch eine Methode, die selbst bei einem guten Katechismus besser ist, als bloses Auswendiglernen, nämlich das **Zergliedern** oder **Analysiren**. Dieses analysirende Verfahren ist deshalb von grosser Wichtigkeit, weil es bei Schütze in der Verarbeitung biblischer Geschichten zur Anwendung kommt. Ein Beispiel (126) wird die Sache klar machen: „Petrus war ein Apostel des Herrn unter den Juden“, wird nach Schütze am besten in folgender Weise analysirt: Von wem ist in diesem Satze die Rede? — Was war dieser Petrus seinem Berufe oder Amte nach? etc.***) Der Uneingeweihte fühlt sich in eine deutsche Sprachstunde versetzt, oder er glaubt Vorbereitungsübungen zum Uebersetzen ins Lateinische vor sich zu haben. Ich muss gestehen, dass ich zu diesen Uneingeweihten gehöre und nicht begreifen kann, wie man sich durch den Zweck des **Religionsunterrichts** zu derartigen grammatischen Erörterungen veranlasst sehen kann.

In ähnlicher Weise wird in einem anderen Falle (128) verfahren, dort wird die **fertige** Definition des Begriffs Schwören aus einem „guten Schulkatechismus“ abgelesen und nun beginnt das pädogogische Verfahren: Wen ruft also Der an, welcher schwört? — Wozu ruft er Gott an? — Wofür etc.? Dann wird eine Bibelstelle aufgeschlagen, die in ähnlicher Weise grammatisch zerlegt wird.†) Dieses grammatische Zerlegen ver-

*) Lazarus II, 21: „Das Wort, das Lautgebilde, welches mein Ohr vernimmt, ist **kein Abbild des Gedankens**, enthält Nichts vom Gedanken; wenn ich das Wort, die Töne höre, so muss ich **aus mir selbst** mit ihnen den Gedanken verbinden.“

Ib. 305. „Die Bildung der Begriffe ist **nur dadurch möglich**, dass von der Vorstellung auf die Anschauung, d. h. von der verdichtenden Vorstellung auf die in ihr verdichteten Anschauungen zurückgegangen wird.“ — Vgl. ferner p. 308 und 372 ff.

**) Wenn Wangemann (a. a. O. p. XXV) glaubt, die Zeiten, in denen man „allen Wert in die Macht des Wortes, wenn es nur mit dem Gedächtnis fest aufgenommen wurde,“ legte, seien vorüber, so irrt er sich leider.

***) In ähnlicher Weise zergliederte Lentz (Anleitung zur Behandlung bibl. Gesch. in den untern Schuljahren, Tauberbischofsheim 1879) als abschreckendes Beispiel die Geschichte von den Weisen aus dem Morgenlande (71), glaubt aber fälschlich, dass dieses verkehrte Verfahren blos bei Anfängern vorkomme (70). — Kellner (Zur Pädagogik der Schule und des Hauses. Essen 1874) sagt: „Was mit wenigen kurzen Fragen und Bemerkungen hätte abgemacht werden können, wird absichtlich **auseinander gespalten**, nur, damit man das Vergnügen habe, es noch einmal zu erhaschen. . . . Welche Zeit wird damit vergendet.“

†) Geradezu empörend wirkt es, wenn Schütze mit der ganzen Kälte und Objektivität des Logikers den juristischen Begriff des Tötens feststellt (p. 130), ohne ein Wort des Abscheus einfliessen zu lassen. — Für dieses Verfahren muss die Schule danken, ihr ist die Gesinnung Hauptsache.

gleicht Schütze mit dem Verdauen, während das Annehmen des Katechismussatzes die Stelle des Verschluckens vertritt, und er meint (Entwürfe und Katechesen I. B. 2. Aufl. Leipzig 1871 p. VII.) dass diese Methode ganz naturgemäss sei. Es fragt sich nur, ob Definitionen die rechten Speisen für kindliche Seelen sind, und ob grammatische Zergliederung mit psychologischer Assimilation identisch ist. Montaigne sagt (Raumer, Gesch. d. Päd. II. Aufl. I. B. p. 357): „Es ist ein Zeichen der Unverdaulichkeit, wenn man Speisen wieder aus dem Magen gibt, wie man sie verschlungen hat.“ Wenn man das auf den katechetischen Unterricht anwendet, so ergibt sich, dass das, was er bietet, sehr unverdaulich sein muss, denn alles, was die Katecheten zu sagen pflegen, kommt wörtlich wieder, es ist also nicht in den Geist des Kindes übergegangen, sonst würde es auch in der Sprache des Kindes reproducirt werden.*) Und so muss es nach den Gesetzen der Psychologie auch sein, denn Begriffe können nicht durch Auswendiglernen und grammatische Analyse in die Kindesseele hineingezaubert werden, sondern müssen vom Kinde selbst durch regelrechten Abstraktionsprozess erworben werden. Das gilt auf dem Gebiete des Religionsunterrichts so gut, wie auf allen andern Gebieten. Ja auf dem Gebiete des Religionsunterrichts ist das unterrichtliche Verfahren noch unendlich viel schwerer, weil dieser es mit dem erhabensten der Kindesseele meist noch fernliegenden Gefühlen und Vorstellungen zu tun hat. Diese Gefühle und Vorstellungen können nur ganz allmälig in der Kindesseele erzeugt werden, und diese Erzeugung wirklicher, starker Gefühle und inhaltreicher Vorstellungen ist bis in die letzten Schuljahre die Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes.**) Die begriffliche Formulirung ist demgegenüber verschwindende Nebensache, so notwendig sie auch für den Ueberblick ist. So wie der Religionslehrer diese seine Hauptaufgabe aus den Augen lässt, läuft er Gefahr, mehr oder weniger Worte an die Stelle von Gefühlen oder Gedanken zu setzen. Wenn Schütze durch Auswendiglernen und Satzanalyse sein Ziel erreichen zu können meint, so bietet er seinen Kindern einfach Steine statt Brot, und da er die Hauptschwierigkeiten, die der Religionsunterricht zu bewältigen hat, nicht sieht, ihnen also auch nicht in geeigneter Weise begegnen kann, so ist sein Verfahren nicht ein naturgemässer Aneignungsprozess, sondern ein recht naturwidriges Verfahren, gegen das die Natur auch nicht verfehlt, zu protestiren, nur schade, dass der Katechet, der von der Natur der Sprache und ihrem Verhältnis zur inneren Erfahrung nichts weiss, für den Protest blind und taub ist.

---

*) Lange l. c. 16.

**) Lazarus sagt (l. c. 185): „Gewis aber und höchst wichtig ist, dass alle moralischen, religiösen und ästhetischen Vorstellungen, welche die Kinder durch die Sprache zuerst empfangen, dennoch nicht durch dieselbe mitgeteilt, verständlich gemacht werden können, es sei denn, dass der eigentliche Inhalt derselben, die moralischen ästhetischen Gefühle im Gemüt des Kindes selbst entspringen.“ Über das Verhältnis von Wort und Gedanke vergleiche ferner p. 297 u. 325 ff.

Die biblischen Geschichten werden durch diese Zergliederungsmethode in ihrer Wirkung auf das kindliche Gemüt völlig vernichtet, statt sie in ihrer Totalität wirken zu lassen, zergliedert man sie und macht dadurch ein sittliches Urteil unmöglich, denn jedes derartige Urteil bezieht sich auf absolut wolgefällige oder misfällige Verhältnisse, hört also auf, wenn die Verhältnisse in ihre Elemente zerlegt werden*). Wenn ich eine Statue des Apollo in Stücken haue und die Beschaffenheit des Marmors chemisch untersuche, so darf ich dann kein Urteil über den ästhetischen Wert mehr verlangen. Wenn ich eine Geschichte grammatisch zerlege, so darf ich mir keine Wirkung auf's Gemüt mehr davon versprechen.**) Doch das Zergliedern gilt für ein notwendiges Mittel, um das Verständnis zu erzeugen und mit einer zuversichtlichen Siegesgewisheit werfen uns die katechetischen Anatomen ein: Wie wollt ihr denn vorgehen, wenn der Schüler den Sinn eines ihm vorgelegten Satzes nicht versteht? Es ist ganz klar, dass solche Fälle vorkommen können, und ebenso geben wir gern zu, dass mitunter Satzanalyse in einem einzelnen Falle eintreten muss, um den Einblick in den Bau des Satzes zu vermitteln. Wo das aber eintritt, da würden wir, so weit als möglich, den Schüler zergliedern lassen und nicht durch Abfragen die Zergliederung vormachen. Dagegen müssen wir uns entschieden dagegen verwahren, dass man glaube, durch die sprachliche Analyse an sich die sachliche Einsicht in irgend welcher Hinsicht wesentlich fördern zu können. Die letztere hängt davon ab, ob die geistige Gesamtverfassung des Zöglings derartig ist, dass dem Neuen eine genügende Menge von appercipirenden Vorstellungen entgegenkommt, um dieses Neue zum geistigen Eigentum des Zöglings zu machen. Wo diese Bedingung nicht erfüllt ist, da nützt die fortgesetzte Satzanalyse nichts, wo sie dagegen erfüllt ist, da wird die Satzanalyse entweder ganz überflüssig, oder sie tritt in die ihr gebürende, ganz untergeordnete Stellung zurück. Ein Unterricht, in dessen Verlauf es sich wiederholt nötig macht, dem Schüler durch förmliche Satzanalyse das Verständnis zu vermitteln, ist auf falschen Wege, denn er hat nicht dafür gesorgt, dass der Schüler für das Pensum geistiger Arbeit, das ihm aufgelegt wird, die nötige Kraft mitbringt. Für diese Kraft sorgt der Religionsunterricht, indem er in der Kindesseele eine bestimmte Summe von religiösen Vorstellungen, Gefühlen und Urteilen erzeugt***), und der Sprachunterricht, indem er ein dem Alter des Zöglings angemessenes sprachliches Verständnis übermittelt.†) Hat

*) Ziller, Allgemeine Philosophische Ethik. (Langensalza 1880) p. 92 ff.

**) Lentz spricht sich zwar gegen das eingehende Zergliedern aus s. o. Anm. 19, hält (p. 69) aber auf der Elementarstufe das Abfragen, was nicht viel besser ist, für notwendig. Dagegen glaubt er (p. 67) mit Recht, dass es dem Kindesherzen Bedürfnis ist, sich über das auszusprechen, was es liebt, oder auch, was ihm Freude oder Schmerz macht.

***) „Von der gährenden Fülle, Kraft und Beweglichkeit der Anschauungselemente hängt es ab, ob sie zur Apperception führen werden." Lazarus l. c. 327.

†) Die Beherrschung der Sprache fällt unsern Schülern so schwer, weil sie im Sprechen fast gar nicht geübt werden; der Lehrer spricht ja beständig selbst. Ein andrer Grund liegt darin, dass man zu wenig auf gründliche Befestigung des

jeder an seinem Teile seine Schuldigkeit getan, so wird der Religionsunterricht blos noch darauf zu achten haben, dass er dem Schüler keine Sprachstücke bietet, die über den sprachlichen Horizont desselben hinausgehen. Der Religionslehrer aber muss sich stets bewusst bleiben, dass sein Unterricht den Charakter des Religionsunterrichtes verliert, sobald er anfängt, Sätze zu zergliedern. Daher muss er, wo wirkliche sprachliche Schwierigkeiten sich nicht umgehen lassen, dafür sorgen, dass der Zusammenhang und das Verständnis für die ausgedrückten Gedanken dem Schüler über die sprachlichen Schwierigkeiten möglichst rasch hinweghelfen. Wer aber trotz dem Gesagten darauf besteht, dass Satzanalyse ein notwendiger Bestandteil des Religionsunterrichts sei und wer sich dabei auf die Ungeschicktheit der Schüler im zusammenhängenden Reden beruft, für den gibt es keine andere Antwort als ein derbes aber treffendes Wort von Herbert Spencer: „Nachdem wir durch unsere Methode eine Hilflosigkeit erzeugt haben, machen wir aus der Hilflosigkeit einen Grund für unsere Methode.*)

II.

Denn eben wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zu rechten Zeit sich ein.

Wir kommen nun zur eigentlichen Blüte der katechetischen Kunst, nämlich zum katechetischen Entwickeln. Hören wir zunächst einmal das Urteil des Altmeisters Pestalozzi, dann wollen wir uns aus passenden und einleuchtenden Beispielen das Wesen der heutigen Katechese deutlich machen und dabei wird sich von selbst ergeben, welche Folgen das Verfahren haben muss.

Pestalozzi sagt*): „Das Katechisiren ist . . . . an sich selbst nichts als ein papageienartiges Nachsprechen unverstandener Töne . . . . Man träumte aus dem eigentlichen Nichts Wunder hervorzurufen . . . . man merkte nicht, dass selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hineingelegt haben . . . . Ich bin gar nicht dafür, das Urteil der Kinder über irgend einen Gegenstand vor der Zeit scheinreif zu machen, sondern vielmehr dasselbe so lange als möglich zurückzuhalten, bis sie jeden Gegenstand, über den sie sich äussern sollen, von allen Seiten und unter vielen Umständen ins Auge gefasst und mit den Worten, die das Wesen und die Eigenschaft desselben bezeichnen, unbedingt bekannt seien . . . . Das Kind ist bei allen Katechisationen teils durch die Schranken

---

Gelernten bedacht ist. Vor lauter „Durchnehmen" kommt man nicht zum Üben und so wird das Gelernte nicht in Fertigkeit umgesetzt.

*) Spencer's Erziehungslehre deutsch von Fr. Schultze (Jena). — Das Kapitel über Erziehung des Verstandes ist eingefleischten Katecheten sehr zu empfehlen.

*) Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (Ausg. v. Riedel, Wien 1877) p. 30 ff.

des bestimmten Begriffs, über welchen katechisirt wird, teils durch die Form, in welcher katechisirt wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntniskreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, dass er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde, gebunden. Freund! Welche schreckliche Schranken für das Kind (l. c. 78). — Die Kunst des Sokratisirens ist für Lehrer und Kinder der Volksschule durchaus nicht. Sokrates hatte Jünglinge und Männer vor sich, die einen Hintergrund von Sprach- und Sachkenntnissen besassen. Sorge Du (Krüsi) nur, dass Deine Schüler diesen Hintergrund erwerben*), so werden sich dann die nötigen Fragen über Gehörtes, Gesehenes und im Leben Beobachtetes von selbst ergeben. Jegliche Mühe, bei Mangel dieses Hintergrundes durch künstliche Fragen Antworten aus den Kindern zu locken, ist leeres Strohdreschen.**)

Pestalozzi's Vorwürfe sind also folgende:

1. Das sokratische Verfahren (in wie weit dieses mit unserer heutigen synthetischen oder entwickelnden Katechese identisch ist, sollen die Beispiele lehren) übt einen unberechtigten Druck auf den individuellen Gedankengang des kindlichen Geistes aus, indem es ihm fast Wort für Wort einen im Voraus fertigen Gedankengang des Lehrers aufzwingt.

2. Es vergisst, dass sich ein abstrakter Gedankenkreis in der Kindesseele nur auf Grund reicher Erfahrungen auferbauen kann.

3. Es erzeugt, indem es die Begriffe, die auf naturgemässem Wege nicht entstehen können, durch gewandte Fragekunst unterschiebt, eine Verfrühung des Urteils und ein Scheinwissen, das schlimmer ist als Nichtwissen.***)

Sehen wir nun, wie die Methodiker des Religionsunterrichtes mit diesem vom Altmeister hinterlassenen Pfunde gewuchert, wie sie die wahren und tiefen Gedanken weiter ausgebaut haben. Zezschwitz gebietet jetzt in der Methodik des Religionsunterrichtes als unfehlbarer Papst, hören wir ihn zuerst: Er sagt (l. c. 347): „Die Form des katechetischen Entwickelungsresultates stellte die allgemeinen Gesetze und Begriffe in ihrer concreten Anwendung und Giltigkeit dar.“ — „Der Kettenschluss in seinen Gliedern bildet das Gerippe oder die Disposition

*) „Von der Anschaulichkeit, sagt Lazarus (l. c. 196 Anm.) ist die Klarheit des Denkens bis hinauf in die höchsten Regionen der Begriffe abhängig“.

**) Aus Mager's Revue Okt. 1840 S. 320 citirt in Beneke's Erziehung und Unterrichtslehre. — Dass man Pestalozzi nicht zu den „Gläubigen“ rechnet, und ihm deshalb die Berechtigung über Religion zu reden absprechen will, kümmert uns nicht. Vielleicht urteilt der Meister, der die Jünger an der Liebe erkennen will, anders über den alten Schulmeister von Neuhof, Stanz und Burgdorf als über jene eitlen „Rechtgläubigen“, die das „Ich danke dir Gott, dass ich nicht bin wie andre Leute“ beständig an der Stirn tragen.

***) Den Urteilen Pestalozzi's tritt Beneke bei, er behauptet (l. c. II, 189): Die Katechisationen erzeugen den Schein heuristischer Entwicklung ohne die Fähigkeit praktischer Anwendung, sie sind daher schädlich, weil sie zu leichtsinnigen Urteilen über moralische und religiöse Gegenstände führen. Die wahre heuristische Methode dagegen lehrt das Lernen, verschafft lebendig aus den Elementen heraus die volle Ueberzeugung.

der katechetischen Entwickelung. . . . Den Ansatz jeder katechetischen Entwickelungsstufe bildet ein konkretes Moment (p. 353), z. B. Ich bin ein Mensch; alle Menschen sind unvollkommene Wesen; (diese Vertauschnng der propositio major und minor soll vielleicht den Schein der Induktion erzeugen) alle unvollkommenen Wesen können irren etc. An dem letzten Grundsatze wird jedoch nicht durchweg festgehalten, denn in dem Musterbeispiel (p. 563) geht Zezschwitz nach der Einleitung von dem vorher auswendig gelernten Gebot, also vom abstrakten Satze aus. Um so strenger wird dagegen an der ersten Forderung festgehalten, dass nämlich die Entwickelung ein logisches Schlussverfahren darstellt, in dem jede Frage ein notwendiges Glied ist. Schütze, der Zezschwitz entschieden sehr nahe steht, gibt über das Wesen der katechetischen Entwickelung folgende theoretische Anfklärung (l. c. 129): „Vorstellungen, Begriffe, Urteile, Schlüsse: alle entstehen auf dem Wege genetischer Entwickelung, die als solche sich in stetigem Fortschreiten vom Allgemeinen znm Besondern, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Unbestimmten zum Bestimmten, von der Anschauung znm Begriff vollzieht.“ Diese Stelle ist — gelind gesagt — sehr dunkel. Etwas mehr Klarheit bringt eine andere Stelle in die Sache (l. c. 130). Dort heisst es: „Der Synthetiker zerlegt jeden Begriff in seine Momente und ordnet diese für sein Entwickelungsverfahren logisch so, dass der volle Begriff in der Seele des Kindes auf dem Wege **vom Allgemeinen zum Besondern** erzeugt werde.“ So werden z. B. an derselben Stelle die einzelnen Momente des Begriffs Töten in der Weise geordnet, dass der Allgemeinbegriff „Leben nehmen“ vorangestellt und ihm dann die besondern Merkmale des Widerrechtlichen und Gewaltsamen beigegeben werden. — Aus dem allen geht wenigstens so viel mit völliger Klarheit bervor: Wir haben es hier mit einem rein logischen Verfahren zu tnn, welches sich nicht darum kümmert, wie die Begriffe auf psychologischem Wege entstehen. Diese logische Natur zeigt sich auch in den beiden ausführlichen „Musterbeispielen“, die Schütze (132) gibt. Im ersten lässt er Dinter eine Art moralisch-kosmologischen Beweis in regelrechter Schlussform „entwickeln“. Logische Beweise für das Dasein Gottes sind nun zwar nach Kant's berühmtem Nachweise (K.-W. [1838] II., 455 ff.) nicht möglich, aber das möchte noch sein, wenn nur durch diesen wolgemeinten Beweis, den Dinter uns in 36 Fragen vorführt, etwas genützt würde. Aber das ist sicher nicht der Fall, denn der Glaube, dass auf diesem Wege etwas erreicht werden könnte, stützt sich auf einen ganz plumpen psychologischen Aberglauben, der von Sokrates stammt. Dieser behauptet nämlich, ein mathematischer Satz lasse sich mit jedem Menschen entwickeln. Schütze führt eine derartige Entwickelung als zweites Musterbeispiel an und sagt, dass die Ausführung der Form nach „gewis ein hohes Muster sei“ (146). Nur schade, dass dieser Musterdialog weder, wie Sokrates glaubt, von Kenntnissen zeugt, die nnbewusst im Sclaven schlummern, noch wie Schütze zu glauben scheint, dem Sclaven irgendwelche Belehrung zuführt. Sokrates könnte seinem Sclaven den grössten Unsinn vordemonstriren, der Sclave würde, wenn das Experiment mit der nötigen logischen Gewandtheit ausgeführt

wurde, nichts dagegen eingewendet haben, denn er kann die Richtigkeit der Schlussformen, die weit über seinen Horizont hinansliegen, nicht prüfen und noch viel weniger kann er den Beweis, der ihm vorgeführt wurde, wiederholen. Da er aber den Weg, den er geführt wurde, nicht übersehen und anf seine Richtigkeit hin prüfen kann, so hat er nicht eine Erkenntnis gewonnen, sondern ein nnverstandenes inhaltsleeres Dogma und der Weg, der ans dem Dogma Erkenntnis machen sollte, ist vergebens 'gegangen worden, war also nntzlose Zeitverschwendung. Gegen diese Erkenntnis verschliesst sich der Katechet dadnrch, dass er das Kind niemals im Znsammenhang ohne Unterbrechung nnd Nachhilfen den Gang der Entwickelnng angeben lässt. Sein pädagogisches Gewissen beschwichtigt er mit dem psychologisch unsinnigen Satze: Was richtig vordemonstrirt ist, muss vom Kinde richtig verstanden werden (Schütze l. c. 135 Anm.). Das ist jener „vertranensselige Erzieher", der, wie Lange (l. c. 50) sagt, meint „die Apperception mache sich von selbst"; wenn er hineinschauen könnte in die Kindesseele, würde er stannen, wenn er da entweder gar keine Gedanken fände, oder solche, die von den seinen sich himmelweit unterschieden.*)

Herder sagt: „Der beste Prüfstein, ob jemand etwas gefasst hat, ist, dass er's nachmachen, dass er's vortragen kann, nach seiner eigenen Art mit seinen eigenen Worten." Die Leipziger Übnngsschule hat sich dieses Herderwort gesagt sein lassen, nnd wenn ein Praktikant am Ende der Unterrichtsstnnde die Kinder nicht dazu gebracht hatte, dass sie zusammenhängend sagen konnten, was sie gelernt hatten, so wnsste er ohne alle Kritik, dass sein Unterricht misslnngen war.**) Nnr Anfänger behanpteten bisweilen: die Kinder müssen es verstanden haben, sie können sich nur nicht ausdrücken. Wollten eingefleischte Katecheten diesen „Prüfstein" öfters zur Prüfung ihrer Methode anwenden, sie würden die Armseligkeit ihrer Knnststückchen bald einsehen.

In einem solchen logisch geschlossenen Ganzen, wie es nach dem Vorgange des Sokrates das Ideal des Katecheten ist, bleibt natürlich für individuelle Bewegungen des kindlichen Denkens nicht der geringste Raum, es gibt blos falsche und richtige Antworten nnd „wenn geschickt gefragt wird, können falsche Antworten nicht hänfig vorkommen (Sch. 123). Die Fragen des Katecheten werden also in „strenglogischer Geschlossenheit auf einander folgen (131) nnd zwingend sein (117). Wo aber dennoch das Kind einmal den Versuch macht, einen individnellen Seitenweg einznschlagen, da wird es schleunigst durch „Hilfsfragen" in die katechetische Bahn zurückgedrängt. Katechesen können daher anch auswendig gelernt und wörtlich gehalten werden.

Diese logische Geschlossenheit des Fragesystems, verbnnden mit der Redseligkeit des Lehrers hat zur Folge, dass das Kind sich wie mit nnsichtbaren Zangen willenlos hierhin nnd dorthin gezogen fühlt, es mnss folgen nnd doch weiss es am Schlnsse nicht, warum es gefolgt ist, nur davon ist ihm ein klares Bewusstsein geblieben, dass es gedrängt nnd geschoben

*) Lazarus II., 370 ff.

**) Lange l. c. 104.

wurde. Je länger daher ein Kind katechetisch bearbeitet wird, um so mehr wird sich bei ihm durch die Wiederholung das Bewusstsein des eigenen Unvermögens ausbilden. Die notwendige Folge davon ist, dass ein eigenes, individuelles religiöses Denken nicht zustande kommt, denn wer das Schwimmen nie versucht hat, der lernt es nicht; und da der, welcher eine Kunst nie recht geübt hat, auch keinen Wolgefallen an ihrer Ausübung finden kann, so wird das katechetisch dressirte Individuum niemals an eigenem religiösen Denken Gefallen finden, also werden auch religiöse Gedanken keine Macht im Geistesleben des Zöglings werden können.

Dass die Erfahrung, die der Schüler auf sittlichem oder religiösem Gebiete selbst gemacht hat, nicht zur Geltung kommen kann, ist nach dem Gesagten selbstverständlich. In einem logischen Kunstbau, bei dessen Vorführung dem Kinde stets der Hauptteil der Antwort in der Frage gegeben wird, ist für die kindliche Erfahrung, die oft sehr wunderbare Formen annimmt, kein Platz. Der Schüler wird auch durch die imponirende Geschlossenheit des Katechesenbaues so eingeschüchtert, dass er seine Erfahrungen und Gedanken, die gerade diese Geschlossenheit vermissen lassen, nicht zu äussern wagt. In den bei weitem meisten Musterkatechesen kann die individuelle Erfahrung schon deshalb nicht zur Geltung kommen, weil dieselben, wie Beneke (II., 190) richtig bemerkt, „sich rein im Gebiete des Logischen, ja des Grammatischen oder des Lexikalischen namentlich der Synonymik halten“ und weil sie als Ausgangspunkt auswendig gelernte Katechismus- und Bibelstellen haben.

Soll die Sache wirklich besser werden, so muss man allen Ernstes von den Erfahrungen ausgehen, die die Kinder bei der Betrachtung der biblischen Geschichten selbst gesammelt haben, vor allem dürfen Katechesen nicht mehr wörtlich memorirt werden, denn das wird stets die freie Bewegung hindern. Die schriftliche Vorbereitung des Anfängers muss in der Weise stattfinden, dass er vor allem seinen Stoff nach allen Seiten und Beziehungen hin sorgfältig und gründlich durchdenkt und sodann mit Hilfe der Psychologie (also nicht der logischen Schlussregeln) sich ungefähr den Gang des Unterrichts, wie er als Apperceptions- und Abstraktionsprozess verlaufen muss, entwirft. Auch einzelne Wendungen, durch die er das Urteil der Schüler anzuregen gedenkt, muss er sich im voraus anfzeichnen, doch gilt dabei als Regel, dass alles, was Zwang ausübt, absolut fehlerhaft ist, weil es den Geist in unwahre Lagen drängt. Man kann eben den psychologischen Prozess in der Kindesseele nicht machen oder erzwingen, man kann ihn höchstens anregen und unterstützen. An der stetig steigenden oder an der mangelnden Fertigkeit der Kinder, grössere Gedankengänge vorzutragen, wird der Erfolg oder Miserfolg gemessen. Jeder Miserfolg fordert erneute Prüfung des Verfahrens an den Regeln der Psychologie.

Sind die praktischen Uebungen im Unterrichten, die vor dem Eintritt in's Lehramt stattzufinden haben, nicht in der rechten Weise betrieben worden, so setzt sich das Experimentiren bis in die Zeit der selbständigen Lehrtätigkeit fort und wirkt hier um so verderblicher, weil es fast ohne alle Kontrole ist. Zu den unzureichenden Vorbereitungen rechne

ich es, wenn dem prakticirenden Seminaristen nicht Gelegenheit gegeben wird, zusammenhängenden Unterricht zu erteilen. Indem man ihm dies versagt, hindert man ihn, an dem Erfolge seines Unterrichtes psychologische Stndien zu machen und wer diese Kunst nicbt unter Anleitung gelernt hat, lernt sie später sehr selten, und doch ist sie hesser als alle die dicken Hefte über Logik, Psychologie, Methodik, Katechetik etc. etc.

Doch wir müssen zum Schluss noch näher auf die Beschaffenheit der einzelnen Fragen eingehen. Das wird uns darüher aufklären, warum Katechesen so beliebt hei vielen Lehrern sind und warum sie besonders gern hei Examinibus und Lehrproben vom Stapel gelassen werden. Einige recht schlagende Beispiele aus Zezschwitz werden nns über dieses Zauhergeheimnis die nötige Auskunft geben, sie werden auch zeigen, dass Beneke Recht hat, wenn er behauptet, dass es der Katechet hauptsächlich mit grammatischen und lexikalischen Unterschieden zu tun hat.*) Indem an das auswendiggelernte 10. Gebot angeknüpft wird, heisst es unter andern: Lehrer: Dass es auf die einzelnen Güter, die genannt werden, nicbt ankommt, ist anch ans den Worten des Gebots selbst zu erkennen. Welche Worte stehen am Ende des 10. Gebots? — L. Wie wirst Du eine Redeweise nennen, wo man Alles befassen will, wenn man auch nicbt Alles nennt? — L. Wie ist also die Bezeichnung der Güter hier beschaffen? . . . . L. Auf wessen Bestes denkt aher der, der für sich begehrt, was des Nächsten ist? — An dieser Frage ist recht deutlich zu sehen, warnm Schütze keine vollständigen Antworten der Schüler haben will, denn die Antwort würde hier his auf 2 Wörtchen blos eine Wiederholnng dessen sein, was der Lehrer gesagt hat, würde also das ganze Geheimnis, woher die Antworten der Schüler stammen, in der plumpsten Weise verraten. — Doch nocb einige Proben, zu denen ich mir den Commentar ersparen darf. L. Wie nennt man denn die Liehe, wo Jemand immer sein Eigenes gelobt und geliebt sehen will? — L. Was ist das für eine Sncht, wenn ein Mensch nur an sich selhst denkt oder Alles für sich selhst begehrt? — L. Alles will der Selhstsüchtige allein hahen. Nun merkt ihr schon, warum so viele Dinge aufgezählt werden. Was soll damit ausgedrückt werden?

Ein Beispiel aus Schütze mag uns lehren, wie der Katechet biblische Geschichten hehandelt und henutzt. Es gilt den Begriff der Gottesfurcht zn gewinnen, der Lehrer fragt (p. 136): Wie diese (die Gottesfnrcht) beschaffen sein soll, wollen wir an dem Beispiel des Josepb lernen. Du merkst sogleich, an welche hihlische Gesebichte ich denke! (Also erst Begriff, dann Beispiel) . . . L. Du meinst also die Erzählung, nach der Potiphar's Weib den keuschen Joseph zu einer schweren Sünde, zur Sünde der Unkeuschbeit (leeres Wort oder Taktlosigkeit) verführen wollte. In dieser Versucbungsstunde gedacbte der fromme Joseph gleich an seinen Gott, wie uns sein Ausrnf lebrt. Du kennst sein frommes Wort.

---

*) „Der Begriff (sagt Kellner l. c. 36) ist Nebensache; das Wort soll sich einstellen, wo vielleicht dieser Begriff ganz fehlt, und so wird denn eine Parforcejagd angestellt, bei welcher Lehrer und Schüler schier Alles vergessen, nur das leidige Wort nicht.“

— So merke denn, Joseph gedachte in der Versuchungsstunde gleich an seinen Gott etc. — Die Benutzung geschieht also in der Weise, dass einige auswendig gelernte Stellen mechanisch reproducirt werden, dass dagegen dem Schüler keinerlei Gelegenheit gegeben wird, die sittlich-religiösen Erfahrungen, die er bei der Behandlung und Betrachtung der Geschichte gemacht hat, zu äussern. Diese Erfahrungen werden ihm vom Lehrer mit einem „So merke denn“ vorgesagt, und der Schüler weiss nun, dass es wieder etwas auswendig zu lernen gibt.

Noch einige Einzelproben: L.: Es gibt Kinder, die gerade das tun, was der Vater nicht will, und das nicht tun, was der Vater will. Wie nennt man derartige Kinder? — Was wir tun sollen, ist unsre Pflicht; was aber alle Menschen tun sollen: wie wirst du eine solche Pflicht nennen, eben weil sie alle üben sollen? Palmer (Katechetik, Stuttgart, 1856) will p. 512 den Begriff „wirkliche Sünde“ deutlich machen: L. „Wenn ich von etwas sage, es sei wirklich, z. B. eine Geschichte, die ich euch erzähle, habe sich wirklich zugetragen, was will ich damit sagen? (Was für Erzählungen setze ich sie dadurch entgegen?) Sie seien nicht eine erdichtete, eine blos eingebildete. So kann ich auch sagen: Ich sehe in weiter Ferne etwas, was wie ein Wolf aussieht, ich weiss aber nicht, ob es ein wirklicher Wolf ist; was will ich damit sagen? Es scheine ein Wolf zu sein, ich wisse aber nicht, ob dieser Schein mich nicht täusche. Also was ist das Gegenteil des Wirklichen? Der Schein. Oder dem vorhin gebrauchten Beispiele gemäs — das, was ich mir blos einbilde. Wenn nun die wirkliche Sünde ihren Namen mit Recht führen soll, was darf sie nicht sein?“ — Wie wenig es dem Katecheten bei seinem Wortgeklingel auf Wirkung der Gefühle, auf Benutzung innerer Anschauungen ankommt, zeigt dieses Beispiel; denn weil das Wort „wirklich“ bei gleichgiltigen Dingen verständlich ist, so glaubt der Katechet blos auf diese äusserlichen Dinge hinweisen zu müssen, um auch für die tiefeinschneidende Bedeutung des Wortes bei dem toto genere verschiedenen innern Vorgängen des sittlichen Lebens Verständnis zu erzeugen. Hat das Kind noch nie das Bewusstsein einer wirklichen Sünde an sich erfahren, dann ist ihm der Begriff einer solchen überhaupt nicht deutlich zu machen, denn selbst, um die Äusserungen des lebhaften Schuldbewusstseins an Andern zu verstehen, muss das Kind innere Bewusstseinszustände an sich erlebt haben*), die es nun in Folge der Äusserungen des Andern in diesem in gleicher Weise voraussetzt. Die eigenen Seelenzustände sind das einzige Apperceptionsmaterial, was psychische Zustände begreiflich machen kann, denn auch eine Geschichte kann nur dadurch für mich Leben gewinnen, dass ich den handelnden Personen mein Denken und Fühlen leihe. Indem Palmer dieses Apperceptionsmaterial nicht zur Geltung kommen lässt, sondern die Aufmerksamkeit vielmehr auf ganz andere

*) Alle Bedeutung der Rede muss der **Hörer aus sich selbst hergeben** .... Alle gewonnene Erkenntnis hat nur durch veränderte Zusammensetzung dessen, was die Reproduction darbot, entstehen können. H. W. II., 208 Lazarus l. c. 208 Anm.

Gebiete lenkt, trägt er nicht zur Klärung, sondern zur Verwirrung der Begriffe bei.

Noch ein Beispiel aus neuerer Zeit: Im „Deutschen Schulmann“ (1880 Nr. 1) heisst es in einer Katechese von Seminardirector Römpler: L. Von den Gottesfürchtigen aber heisst es Sir. 34, 14 „sie haben den rechten Geist“. Was für einen Geist muss also David damals, als er gegen den Goliath mutig zu Felde zog, gehabt haben?*) . . . L.: David war ein Rohr, das der Wind hin und her bewegte . . . . wie ein Kleid, das schon nach kurzem Gebrauch zerreisst. Welche Eigenschaft fehlte also seinem Geiste? Aus diesen Beispielen geht, scheint mir, mit ziemlicher Klarheit hervor, dass zwingende Fragen solche sind, bei denen der Schüler ohne alles Nachdenken ganz mechanisch antworten kann, was der Lehrer für seinen Kunstbau braucht**).

Wenn man diese Methode in der Behandlung der lateinischen Syntax zur Anwendung bringen wollte, so müsste man fragen: Wie heisst die Konstruktion, welche nach den verbis sentiendi etc. im Objektssatze eintritt, und bei welcher das Subjekt des Objektssatzes in den Accusativ und das Prädikat in den Infinitiv tritt? oder: Wie heisst der Ablativ, der ohne Präposition gesetzt wird, sobald es sich um eine reine Bestimmung der Zeit handelt? Wer einige Wochen in dieser Weise unterrichten wollte, der würde Früchte ernten, an denen er das Wesen der Methode so erkennt, dass er nie wieder Verlangen trägt, nach ihr zu unterrichten.

Warum das katechetische Verfahren trotzdem so grosse Freunde und warme Verteidiger hat, ist leicht einzusehen. Es erweckt nämlich eine Katechisation bei solchen, denen jede psychologische Bildung und jeder Sinn für Beobachtung der Kindesseele fehlt, den Schein, als ob die Kinder über Dinge nachdenken und urteilen könnten, die in Wahrheit über ihr Urteilen und Denken weit hinausliegen, und als ob sie über sprachliche Wendungen verfügten, die sonst nur dem zu Gebote stehen, dessen Denken gereifter ist. Das ist's, was dem Katecheten schmeichelt und die Katechese besonders bei Examinibus noch lange in Ansehen stehen lassen wird.

Noch einem Einwurf habe ich zu begegnen; man sagt nämlich, die künstliche Katechese komme beim eigentlichen Volksschulunterricht gar nicht vor, sie sei daher unschädlich und man brauche sie nicht zu bekämpfen. Die Tatsache gebe ich gern zu, aber warum wird dann in den Seminaren für zukünftige Pfarrer und Lehrer mit grossem Zeit- und Kraftaufwand eine Kunst gelehrt, die unbrauchbar ist? Warum lehrt man nicht lieber statt dieser elenden Kunststückchen die Seminaristen

---

*) In seinem Leitfaden über den Unterricht in der Katechetik (Plauen 1869) sagt Römpler p. 37 § 3: „Die ganze Kunst der Frage besteht darin, dass man keinen Zweifel darüber lässt, was geantwortet werden soll (bestimmt, zwingend).“ Wie freilich dazu und besonders zu den oben angeführten Beispielen die Forderungen von § 14 und 15 passen sollen, kann ich mir nicht zusammenreimen.

**) Kellner sagt l. c.: Das Ganze ist doch nur Spiegelfechterei, ist ein verderbliches Scheinkatechisiren. Das Wesen dieses letzteren besteht darin, dass der Lehrer die Schlussfolgen, welche das Kind finden sollte, bereits in seine Frage aufnimmt, also dem Schüler in den Mund legt.

die Kunst, den kindlichen Geist in seinen Äusserungen und seiner Tätigkeit zu beobachten und den Unterricht darnach psychologisch zu gestalten, warum überlässt man die Methode, nach der der Lehrer nun wirklich draussen im Leben unterrichten soll, dem Zufall, dem ziellosen unbeaufsichtigten Experimentiren des Anfängers?

II. Mitteilungen.

Ostermann gegen Flügel. Herr Direktor Ostermann hat der Redaktion der Päd. Studien eine Entgegnung auf die Recension seines Buches „Die Grundlehren der Päd. Psychologie" im 4. Heft 1880 eingesandt. Die Veröffentlichung derselben muss aus Mangel an Platz auf das nächste Heft verschoben werden.

Präparation zu einer biblischen Geschichte,

durchgenommen in der III. Klasse der vierklassigen Seminarübungsschule zu Löbau in S. Alter der Kinder 8—10 Jahre.*)

Ziel: Wie der Herr Jesus in einem Sturm auf dem See Genezareth seinen verzagenden Jüngern hilft. (Über Aufstellung des Zieles vergleiche Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädag. S. 140.)

I. Analyse: Jesus lebte gern und lange Zeit an dem See Genezareth in der Stadt Kapernaum (beides wird, da es bekannte geographische Punkte sind, in die Karte an der Wandtafel eingetragen); dort hat er oft gepredigt, um die Menschen fromm zu machen und zum lieben Gott zu führen; dort hörten ihm die Menschen gern zu, viele kamen zu ihm, so viele, dass er sogar im Freien, am See predigen musste; dort wohnte ja auch ein Jünger Jesu, Simon Petrus, dort war der Königsdiener, welcher zum Herrn kam und ihn bat, seinen Sohn gesund zu machen; dort lebte der fromme Hauptmann, welcher zum Herrn kam, damit derselbe seinen kranken Knecht gesund mache. (Zusammenfassung.) Aber der Herr Jesus wollte auch andern Menschen predigen, daher musste er weiter wandern, so reiste er auch über den See Genezareth (vergleiche die Karte der Wandtafel). Auf einem See kann man aber nicht so wandern, wie auf der Landstrasse, man muss zu Schiffe fahren. Da kann einem leicht ein Unglück zustossen, ein Sturm kann entstehen. Beschreibung eines Sturmes. Der Sturm auf dem Land: er reisst Menschen und Bäume um, deckt die Dächer ab, richtet sonst grossen Schaden an. — Grösser ist das Unglück auf dem Meere. (Da, wo im zweiten Schuljahr Robinson auftrat, wird natürlich das benutzt, was dort über den Sturm zur See bekannt geworden ist.) Das Wasser schlägt hohe Wellen, das Schiff schwankt hin und her, es kann umgeschlagen werden und

*) Nachstehende Präparation ist auf ausdrücklichen Wunsch der Redaction vom Verfasser zur Veröffentlichung eingeschickt worden.

untergehen, mit ihm die Menschen, die sich auf demselben befinden. (Zusammenfassung). Wir wissen aber schon, was der Mensch tun muss, wenn er in so grosse Not gerät. Wir müssen uns an Gott wenden, der kann uns helfen und wird uns in keiner Not verlassen. Daher sollen wir auch in der grössten Gefahr auf Gott vertrauen und wir können ruhig sein, denn Gott ist mächtiger als wir alle, mächtiger als jede Gefahr. So zeigt es uns auch Jesus in unserer Geschichte; denn wir werden sehen, **wie er in einem Sturm auf dem See Genezareth mit seinem Gottvertrauen seinen verzagenden Jüngern hilft.**

II. Synthese. Lesen und Besprechen der biblischen Geschichte in zwei Abschnitten. I. Abschnitt: Matth. 8, 23—25. Und er trat in das Schiff — wir verderben. Lesen des Abschnittes. Erzählen (erstmaliges — siehe Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik § 23 und 24. S. 212 ff.) seitens der Schüler, woran sich die Besprechung knüpft, welche in Form der Unterhaltung geführt wird und zum Zweck hat, den Schüler zu veranlassen, dass er durch eigenes Nachdenken, Urteilen, Zweifeln und Schliessen sich sowol die geschilderten Tatsachen mit völliger Klarheit und Lebendigkeit aneigne, als auch die jenen Tatsachen zu Grunde liegenden ethisch-religiösen Ideen erfasse. — (Ziller, Vorlesung. S. 143 und 150.) Weshalb steigt der Herr in ein Schiff? — Der Herr geht jedoch nicht allein. — Warum nimmt er seine Jünger mit? In welche Not geraten sie mitten auf dem Meere? Was konnte da mit ihnen leicht geschehen? Woraus erkennen wir, dass Sturm und Not sehr gross waren? Was muss man aber in solcher Not tun, wenn man nach Gottes Willen handeln will? Wie kann man dann aber in seinem Herzen sein, wenn man also auf Gott vertraut? Wer hatte dies feste Gottvertrauen in dieser Not? Woraus erkennen wir dies? Wie muss also Jesus in seinem Herzen gewesen sein, wenn er mitten in so grosser Not ruhig schlief? Wie hätten sich nun seine Jünger verhalten sollen? Woran hätten sie denken müssen? — Wodurch war es ihnen gerade sehr leicht, in dieser Not ruhig zu bleiben? Womit zeigen sie aber ihre grosse Angst? Woran muss es ihnen also ganz und gar gefehlt haben? Inwiefern handelten sie aber doch recht? Warum war das richtig, dass sie sich an den Herrn wandten? Zusammenhängende Erzählung im Anschluss an folgende Concentrationsfragen (Ziller, Vorlesungen S. 235.) 1. Der Sturm auf dem Meere. 2. Jesu Gottvertrauen. 3. Der Jünger Angst und Bitte. 2. Abschnitt. Matth. 8, 26. 27. Da sagte er, — gehorsam ist. Lesen des Abschnittes. (Siehe oben.) Erzählung seitens der Schüler. Besprechung der Erzählung. (Siehe oben.) Hilft der Herr sogleich? Welchen Vorwurf macht er seinen Jüngern? Warum nennt er sie Kleingläubige? Wie hätten sie sich vielmehr zeigen sollen? Woran konnten sie aber nicht gedacht haben, wenn sie Furcht hatten? Was hätten sie auch mitten in der grössten Not sicher wissen müssen, wenn sie fest an Gott geglaubt hätten? Weshalb tadelt sie also der Herr? Wie zeigt er ihnen aber, dass Gott in solcher Not hilft? Was geschah nämlich auf sein Wort? Was hatte also Gott wirklich getan? Warum aber half Gott? Was mussten also jetzt die Jünger wiederum von Gott erkennen? Der Herr Jesus hatte ihnen also gar nicht

blos aus leiblicher Not geholfen, sondern —? Aber die Jünger hatten Sturm und Not und Gottes Hilfe nicht allein erlebt —! Was für einen Eindruck nun machte Jesu Wort und Gottes Hilfe auf die übrigen Menschen? Was erkennen und sagen sie von dem Herrn? Zusammenhängende Erzählung im Anschluss an folgende Concentrationsfragen: 1. Jesu Tadel. 2. Jesu Hilfe. 3. Der Menschen Staunen. Erzählung der ganzen Geschichte. (Über Concentrationsfragen, vergl. Ziller, Vorlesg. S. 135.)

III. Association.

Wir wollen nun sehen, was wir aus unserer Geschichte lernen. — Erzähle mir noch einmal von der Not, in welche der Herr Jesus und die Jünger gerieten. — Was tat Jesus in solcher Not? — Wie verhielten sich die Jünger? Die Vergleichung, welche nun anzustellen ist, hebt folgende Punkte hervor: Die Not war eine grosse (Nachweis seitens der Kinder aus dem Material, das ihnen die Besprechung geboten hat). Jesu Furchtlosigkeit mitten in dieser grossen Not; sie bekundet sich nach aussen (sein Schlaf), sie ist begründet in dem wahren und unerschütterlichen Gottvertrauen Jesu; Jesus weiss und fühlt es so sicher, Gott sei allezeit mit ihm, dass er jetzt keinen Augenblick zagt. Dieses Gottvertrauen ist also bei dem Herrn stärker als die äussere Not, daher kann in seinem Herzen gar keine Furcht aufkommen, noch viel weniger kann diese in ihm herrschen und das Gottvertrauen unterdrücken. Er ist und bleibt ruhig. — Dagegen seine Jünger. Sie kennen ja auch Gott; sie wissen auch, dass derselbe mächtig ist und uns immer helfen kann; wenn sie das nicht schon früher gewusst hätten, von wem hätten sie es gewis erfahren? Aber wir sehen, dass sie das vergessen haben! Woran zeigt sich das deutlich? Mächtiger als der Gottesgedanke und das Vertrauen auf Gott ist bei ihnen der Gedanke an die Not, in der sie sich befinden, und so sehr vergessen sie Gott, dass sie nichts anderes denken als: wir gehen in dieser Not unter! Statt dass sie also ruhig sind, wie der Herr, erfüllt die grösste Angst ihr Herz; statt dass sie festhalten an dem Glauben an den allmächtigen Gott, sehen sie nur die Wasserwellen, die ihr Schiff umwerfen und sie selbst verschlingen wollen. Sie erliegen also der Gefahr. Und warum? — Warum aber kann der Herr so ruhig bleiben (Zusammenfassung des oben Gefundenen)? Wer von beiden hat nun nach Gottes Willen gehandelt? Denn wie sollen wir uns in jeglicher Not verhalten? Das lernen wir auch noch aus einer anderen Geschichte, die wir schon früher kennen gelernt haben; da hörten wir von einem Volke, das oft in Not verzagte, von einem Manne, der immer an Gott festhielt! — Erzähle mir von der Not des ausziehenden Volkes Israel; — von seiner Verzagtheit; von dem festen Glauben Mosis. Vergleichung zwischen dem Volke und Moses —; Vergleichung zwischen Moses und Jesus, Vergleichung zwischen dem Volke und den Jüngern. — Dabei ergeben sich folgende Punkte für die Besprechung: Die Not war auch hier eine ungemein grosse —; Nachweis aus dem, was die Kinder hierüber wissen (das Hirtenvolk der Israeliten, bisher ein Sklavenvolk, ungeübt im Kriege, verfolgt von dem wolgerüsteten, wolgeübten Heer der Egypter. Vor den Israeliten das Meer, zu beiden Seiten Wüstenland, — hinter ihnen das

zahlreiche feindliche Heer — nach menschlicher Berechnung keine Hilfe und kein Ausweg). — Das Volk sieht nur die äussere Not, es hat keinen Gedanken an Gott, den unsichtbaren Helfer in der Not; Folge davon: Verzagtheit, Murren gegen Gott und gegen den, welchen der liebe Gott ihnen gesandt hatte. — Dagegen Moses! Auch für ihn war die Not gross genug und eine schwere Versuchung lag in ihr. Er hatte keine Waffe, kein Heer, keine Mittel und Wege das feindliche Heer zu vertreiben, die Israeliten zu erretten; — dazu kam noch, dass er das Volk aus Egypten geführt hatte, von ihm verlangte das ganze Volk nun Rettung aus der Gefahr; — das Volk aber war mutlos und verzagt. — Und doch lässt sich Moses von der Verzweiflung des Volkes nicht anstecken — er hält fest am lieben Gott, so fest, dass er die grosse Gefahr, welche allen droht, nicht achtet, er weiss, dass Gott mächtiger ist als alle Könige der Erde, dass er aus jeder Gefahr, auch aus der grössten, den Menschen erretten kann, daher fürchtet er sich nicht und ruft auch dem Volke Israel zu: „fürchtet euch nicht". — Wie hat sich also Moses auch in der schwersten Gefahr verhalten? Wodurch hat er alle Furcht überwunden? — Wer hat nun in dieser Gefahr nach Gottes Willen gehandelt? — Warum? Zusammenstellung: Das Volk Israel und die Jünger Jesu: Sie kennen Gott, haben oft von ihm gehört, wenn aber grosse Not kommt, vergessen sie ihn —, ihr Sinn haftet an der äusseren Not, daher sehen sie nur diese, nicht den, der in aller Not helfen kann; — daher verfallen sie in Angst und Verzweiflung. Moses und Jesus: — die Not kommt auch über sie, — aber mächtiger als die Not ist der Gedanke an Gott in ihrem Herzen, den sie gerade in der grössten Not festhalten; — Gott aber ist stärker als alle Not; daher kann derjenige, welcher sich auf Gott verlässt, auch in der allerschlimmsten Gefahr ruhig und sicher bleiben: aus dem Gottvertrauen kommt rechter Mut in aller Not. Schlussfolgerung: Also sollen wir uns in aller Not, wenn sie auch noch so gross ist, fest auf Gott verlassen — denn so gross auch die Not ist, Gott ist noch mächtiger als diese Not — halten wir ihn fest im Herzen, dann können wir gar nicht verzagen.

2. Teil der Vergleichung.

Aber können wir uns wirklich in aller Not auf Gott verlassen? Das wollen wir jetzt mit einander betrachten. Erzähle mir aus unserer Geschichte Jesu Tadel und Jesu Hilfe. — Warum tadelt der Herr die Jünger? Er verlässt sich aber nicht blos selbst in der Not auf Gott; was fordert er auch von seinen Jüngern? Wodurch beweist er ihnen aber, dass Gott in jeder Not helfen könne? Was geschah nun wirklich? Inwiefern also hatte der Herr Jesus Recht? Wer hatte geholfen? Wie konnte das geschehen? Also mussten die Jünger auch jetzt wieder erkennen, dass Gott mächtiger sei als jede Gefahr. Gerade so war es bei den Israeliten! — Erzähle von der Errettung der Israeliten. Nach menschlicher Berechnung war keine Rettung für die Israeliten zu hoffen. Nachweis. So aber dachten nur die Israeliten, weil sie Gott vergassen. Wodurch beweist ihnen aber Gott, dass er mächtiger als alle Könige, mächtiger als Sturm und Meereswoge ist? Wer hatte also auch dem Volke Israel aus der grössten Not geholfen? Wie nur war das mög-

lich? Was mussten also die Israeliten nach ihrer Errettung von Gott erkennen? — Zusammenstellung: Törichterweise verzagen die Israeliten wie die Jünger in grosser Not, Gott aber zeigt ihnen, dass er Macht über alles hat und die Menschen auch aus der grössten Not erretten kann, denn die Israeliten rettet er aus Pharaos Hand, die Jünger aus Sturmesgefahr und so hatten Moses und Jesus recht, wenn sie sich auch in der grössten Not auf Gott verliessen, denn Gott kann auch in der ärgsten Not helfen. —

IV. System.

Was haben wir also aus unserer Geschichte gelernt? 1. Wie hat sich der Mensch in der Not zu verhalten? Wenn Not und Unglück über einen Menschen kommt, dann vergisst er leicht den lieben Gott und denkt nur an die Not, die über ihn hereinbricht; dann aber wird ein Mensch verzagt und verzweifelt („Herr hilf uns, wir verderben“ rufen die Jünger). — Das ist aber nicht recht. Vielmehr muss auch in der grössten Not der Mensch an seinem lieben Gott festhalten — dann bleibt er ruhig in seinem Herzen, die Sorge weicht von ihm, er geht mutig der Gefahr entgegen, der Gedanke an Gott ist mächtiger als die Sorge wegen des Unglücks: so fordert's auch die Bibel von uns: Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wol machen. Ps. 37, 5. Rufe mich an in der Not. Ps. 50, 15. Alle Sorge werfet auf ihn, denn er sorget für euch. 1. Petr. 5, 7. So singen und beten wir auch im Lied: Wer nur den lieben Gott lässt walten etc. 1. Strophe. So lautet auch ein Sprüchwort: Gott hat geholfen, Gott hilft noch, Gott wird weiter helfen. — 2. Wir wissen aber auch, warum wir uns in der Not auf Gott verlassen können und sollen! Gott ist ja allmächtig, er vermag mehr als alle Menschen, er lenkt und leitet die ganze Natur. — So sagt's uns auch die Schrift. Unser Gott ist im Himmel, er kann schaffen was er will. — Ps. 115, 9. So er spricht, so geschiehts, so er gebeut, so stehts da. — Ps. 33, 9. — So lautet's auch im Lied: Weg hast du aller Wegen. (Aus Befiehl du deine Wege, Strophe 4). 3. Wir wissen aber aus früheren Geschichten schon, ob Gott in jeder Not sogleich hilft? Oft lässt er uns lange warten. Warum? Wozu soll uns also die Not dienen? So lautet auch das Lied: „Sollt' es gleich bisweilen scheinen“ 1. Strophe, oder das Sprüchwort: Hilft Gott nicht zu jeder Frist, hilft er doch, wenns nötig ist. Und die Bibel sagt: Denen, die Gott lieben, müssen alle Dinge zum besten dienen. Röm. 8, 38. — (Bei jedem Spruch, Sprüchwort und Liedervers ist der Inhalt vom Kind mit den eigenen Worten des Kindes wiederzugeben; aus der Inhaltsangabe und aus den Mängeln und Fehlern derselben ergibt sich dann von selbst, was etwa noch zu besprechen ist. Jedenfalls darf nicht eine blose Worterklärung verlangt und gegeben werden — etwa so, dass man fragt, was heisst: „Befiehl dem Herrn deine Wege“ — vielmehr muss das Verständnis der Worte von dem Sach-verständnis aus gewonnen werden; die Sache selbst aber, hier im Religionsunterricht also die ethisch-religiösen Wahrheiten, soll schon durch die voraufgehende Besprechung (Synthese) und Vergleichung (Association) vom Kinde völlig erfasst worden sein. — Die Hinzufügung des biblischen Spruches, des Liederverses, des Sprüchwortes

dient dann als Bestätigung der vom Kinde mit eigenem Urteil gewonnenen Wahrheit durch eine über dem Kinde stehende Autorität).

V. Methode. (Anwendung.)

Wir wollen nun sehen, wie wir nach diesen Sprüchen und Liedern handeln und leben sollen. In mancherlei Not können **alle** Menschen geraten; auch wir, ihr nnd ich, auch wir sind vielleicht schon in mancher Not gewesen nnd wir wissen nicht, in wie vlel Not wir noch geraten werden. Aber eins wissen wir gewis, wie wir nns nämlich in jeder Not zu verhalten haben. — Da kommt vielleicht Krankheit über einen Menschen; die Krankheit ist schmerzhaft, sie verhindert anch den Menschen am Arbeiten, er kann ferner sich nicht mit den anderen freuen; der Arzt wird geholt, der aber kann nicht immer helfen, so dauert die Krankheit oft lange Zeit. — Da verzagen die Menschen leicht; oft denken sie, der liebe Gott habe sie vergessen und verlassen, ja vielleicht denken sie gar nicht an Gott, sie sehen nnd fühlen nur die Krankheit, sie sprechen wol mit den Jüngern und dem Volke Israel: wir verderben! — Aber so schlimm die Krankheit auch sein mag, man darf doch nicht so verzweifeln und Gott vergessen, an wem müssen wir nns vielmehr ein Beispiel nehmen? Wenn wir wirklich an Gott glauben, wenn wir das nicht blos mit unsern Lippen sprechen „ich glaube an Gott", dann wissen wir es ja, der liebe Gott ist auch in der grössten Not bei uns, er kann nns helfen, wenn uns niemand sonst helfen kann. Wir wissen, dass er uns die Not und Krankheit zu nnserer Prüfung schickt, wir sollen recht geduldig werden, wir sollen lernen nns in Gottes Willen zu fügen; auch wenn er nns nicht sofort hilft, so sollen wir es nicht vergessen, dass er uns hilft, wenn's nötig ist und er weiss es ja viel besser als wir, wenn er helfen muss. So schickt nns der liebe Gott die Not, dass wir nicht kleingläubig bleiben, sondern immer frömmer werden und immer fester auf ihn vertrauen. — Kann aber denn der liebe Gott auch in jeder Not helfen? Wir haben das schon ans nnserer Geschichte kennen gelernt. Nachweis: Ihr kennt aber noch viele andere Geschichten, in denen uns erzählt wird, wie der liebe Gott wirklich frommen Männern auch ans der grössten Not geholfen hat (Abraham, Joseph, Moses, David u. s. w. — einzelne Geschichten werden herausgehoben und an ihnen nachgewiesen, wie der liebe Gott wider Erwarten aus grosser Gefahr half.) — Und nun will ich euch noch eine Geschichte erzählen, in der wir von Gottes wunderbarer Hilfe hören — Geschichte von der sonderbaren Mauer. — In der Winterszeit durchzieht eine Heeresabteilung feindlicher Soldaten das Land, raubend und plündernd. — Ein einsames Gehöft von ihnen bedroht. Schon glauben die Bewohner des Gehöftes, dass ihr Ende gekommen, da setzen sie sich noch zusammen nnd bitten Gott gemeinschaftlich um Hilfe — in der Nacht führt ein Schneesturm eine Schneemaner nm das Gehöft, der Feind aber konnte das Gehöft nicht sehen und zieht vorüber; so hatte Gott geholfen. Betrachtung der Gefahr; was war zu tun? Ohnmacht der Menschen; — Ergebnng in Gottes Willen — Göttes sonderbare nnd unerwartete Hilfe.

Lösnng eines Zweifels:

Aber hilft Gott wirklich immer? Viele Menschen werden krank,

manche von ihnen wenden sich im Gebet zu Gott; aber gar manche von ihnen sterben trotz des gläubigen Gebetes. Erst kürzlich haben wir gehört, dass in der Überschwemmung (das in nächster Nähe geschehene Unglück der Oberlausitzer Überschwemmung ist gemeint) gar viele Menschen plötzlich umgekommen sind — gewis haben manche von ihnen zu Gott gebetet — sie sind doch gestorben. — Sind diese Menschen fromm gewesen, dann nimmt sie Gott zu sich; er weiss am besten, wie lang ein Mensch leben und wann er sterben soll — wir mögen leben oder sterben, so meint es Gott am besten mit uns. Sind wir fromm, dann dient uns die Not immer zum besten; wir sollen durch dieselbe immer mehr zu Gott kommen, immer frömmer werden. So verwandelt sich für die frommen Menschen auch das grösste Unglück in das grösste Glück. Daher wollen wir, was uns auch treffen mag, immer fest auf Gott vertrauen. Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wol machen!

Anmerknng. Die in vorstehender Präparation bearbeitete biblische Geschichte wird allgemein zu den Wundererzählungen gerechnet nnd vielfach in den Materialienbüchern zum biblischen Geschichtsunterricht gerade das Wnnderbare und Unbegreifliche des Vorgangs hetont und in den Vordergrund gestellt. Vergl. Ballien, die biblische Geschichte auf der Mittelstufe, 1863. Nr. 21. S. 249. — Sperber, die biblische Geschichte. 5. Aufl. II § 20. S. 82. Nissen, Unterredungen über die biblische Gesch. 1872. S. 172 ff. Wangemann, Handreichnug. 1871. S. 282 ff.

Der Verfasser dieser Praeparation gedenkt hei anderer Gelegenheit die Bedeutung nnd Behandlnug der hiblischen Wundererzählungen in dem Religionsnnterricht zu erörtern. Hier sei nur in aller Kürze anf einige der hanptsächlichsten Pnnkte hingewiesen. Man mag nnn anf einem Standpnnkte stehen, auf welchem man wolle, so wird man als die Hanptsache des biblischen Geschichtsunterrichts überhaupt und der Wundererzählungen insbesondere doch gewis dies ansehen müssen, dass das Kind an der Hand der biblischen Geschichten die ethisch-religiösen Heilswahrheiten, die sie enthalten und darbieten, erfasse nnd auf sein eigenes Wollen, Handeln nnd Leben anznwenden lerne. — Ist das der Fall, dann bildet **nicht** die Tatsache des Wunders den Kernpnnkt der Besprechnug, sondern die ihm zu Grunde liegende ethisch-religiöse Idee. — Zudem schliesst das Wunder, sofern es Wunder ist, eine nähere Betrachtung des tatsächlichen Vorgangs von selbst aus: denn insoweit es Wnnder ist, übersteigt es nnser Verstehen und Begreifen. Natürlich wäre es schon vom rein pädagogischen Standpunkte aus sehr zu tadeln, wenn man mit den Kindern sich in rein theoretische Betrachtungen über Möglichkeit oder Unmöglichkeit des Wunders einlassen wollte, oder wenn man gar versuchen möchte, in rationalisirender Weise die Tatsache des Wnnders aufzulösen, oder wenn man endlich zur Allegorie seine Zuflucht nehmen nnd in willkürlichen Phantasien alle möglichen Deutnngen der Erzählnng nnterzuschieben versuchte.

Der einfachste nnd sicher richtigste Weg ist für die biblische Geschichtsbetrachtung doch wol der, dass man Herz nnd Sinn der Kinder von der vorliegenden Tatsache zu der durch dieselbe offenbarten ethisch-religiösen Wahrheit führt, dass man also die biblische Geschichte auch dann, wenn sie eine Wundererzählnng ist, als das Gefäss ansieht, in welchem der kostbare Inhalt der biblischen Heilswahrheiten anfbewahrt und nns dargeboten wird. — Die Betrachtnng eines entsprechenden biblischen Bildes (vergl. das betreffende Blatt der Schnorr'schen Bilderbibel) kann an verschiedenen Stellen der Besprechnng vorgenommen werden (z. B. am Ende der Synthese, wenn die Kinder die Geschichte erzählen, oder in der Association oder in der Methode) und ist nnter Anleitung des Lehrers von den Kindern selbständig auszuführen: Der Lehrer stellt die Concentrationsfragen, ein Kind erzählt, was es auf dem Bilde sieht, ein anderes zeigt das Erzählte auf dem Bilde.

Löbau. V. H. Günther.

III. Recensionen.

Zusendungen bittet man an die Redaktion der pädagog. Studien, Dr. Rein in Eisenach, zu richten.

I.

Tuiskon Ziller: Allgemeine philosophische Ethik. 1880. VIII u. 508. Langensalza bei H. Beyer & Söhne.

Um den Begriff und Inhalt der Ethik festzustellen, geht der Herr Verfasser von der dreifachen Tatsache aus, dass 1. das Verhalten der Personen beurteilt wird, dass dies 2. durch die contradictorischen Urteile gut und böse geschieht, und 3. dass diese Urteile den Willen und zwar den Einzelwillen der Individuen betreffen. Darauf folgt eine Erörterung der verschiedenen Rücksichten, nach welchen der Wille beurteilt zu werden pflegt; indem der Herr Verfasser alle relativen Wertschätzungen, deren Wesen und Folgen für den Einzelnen und die Gesellschaft erwogen werden, abweist, gewinnt er den Standpunkt der absoluten Beurteilung. Dabei zeigt sich zugleich, wie alle theoretischen Begründungen der Ethik, welche derselben ein anthropologisches oder theologisirendes oder kosmologisches Fundament zu geben versuchen, in den Eudämonismus und also auf relative Wertschätzung hinauslaufen. Indem nun von allen Objecten, auf welche der Wille gerichtet sein kann, zunächst abgesehen wird, bleibt für die absolute Wertschätzung nur die Form derselben übrig, nämlich die Verhältnisse, in welchen ein Wille mit andern stehen kann. Diese absolut wolgefälligen Verhältnisse zu finden und zu zeichnen, ist das augenscheinliche Geschäft der Ethik. Bis hierher die Einleitung S. 113.

Der erste Teil bis S. 261 stellt nun die Musterbilder für das Individuum, der zweite Teil bis S. 390 für die Gesellschaft auf. Natürlich folgt der Herr Verfasser hier dem Vorbild Herbarts und seiner Schule. Aus genauer Erwägung alles dessen, was im Laufe der Zeit für und gegen diese Art der Ethik gesagt ist, gewinnt er diesen Standpunkt, hält ihn fest und weiss das Unzulängliche der gemachten Einwürfe zu entkräften. Nur hinsichtlich der Reihenfolge der Ideen wird eine Veränderung vorgenommen, indem die Idee der Vollkommenheit vorangestellt wird. Dies geschieht, weil er die Reihe der Ideen nach folgenden contradictorischen Gegensätzen bestimmt: quantitativ (Vollkommenheit) — qualitativ; in Formen eingeschlossen (innere Freiheit) — nach aussen hervortretende; blos vorgestellt (Wolwollen) — wirklich; unabsichtlich (Recht) — absichtlich(Vergeltung). Ausserdem dürfte eine Voranstellung der Idee der Vollkommenheit vielleicht insofern im Interesse der Pädagogik liegen, als ja erst die Geisteskräfte vorhanden sein, geweckt und gestärkt werden müssen, ehe von deren Lenkung die Rede sein kann. Dem tatsächlichen Vorhandensein der betreffenden Urteile, welche den Ideen zu Grunde liegen, wird zugleich ein Versuch einer psychologischen Erklärung hinzugefügt. Der dritte Teil enthält die Einleitung in die angewandte Ethik. Nur die Einleitung dazu erachtet der Herr Verfasser als zur allgemeinen Ethik gehörig, weil die angewandte Ethik selbst als Kunstlehre direct in die Specialwissenschaften wie Pädagogik, Jurisprudenz, Socialwissenschaft u. a. führen würde. Hier werden unter beständiger Berücksichtigung des Lebens selbst Tugend und Sittlichkeit, Pflicht und sittlicher Takt, sittliches Gut und mittelbare Tugend abgehandelt. Es ist aus dieser kurzen Übersicht des Inhalts ersichtlich, wie reichhaltig der hier behandelte Stoff ist. Der Herr Verfasser hat dabei beständig Rücksicht genommen auf die Geschichte der Philosophie, sehr oft auch auf die allgemeine Literatur, hinsichtlich der Ausführungen der Ideen des Rechts und der Vergeltung kommt ihm seine Bekanntschaft mit der Rechtsgeschichte sehr zu statten. Bei der Verwaltungsgesellschaft weist er auf einen

Lösungsversnch der socialen Frage im Sinne von Rodbertus hin.

Endlich ist noch hervorzuheben, dass der Herr Verfasser überall bemüht ist, die religiösen, insbesondere die christlich-dogmatischen Begriffe ethisch zu verwerten.

Ein Sachregister über die Hauptbegriffe der allgemeinen Ethik schliesst das Werk. Die äussere Ausstattung ist vorzüglich. O. F.

II.

Dr. H. Hahn, Schulrat, Weltgeschichte für einfache Volksschulen. Nach den Bestimmungen des allgemeinen Lehrplans vom 5. November 1878. Leipzig, Verlag von Julius Klinkhardt 1879.

Vorwort S. III: „Das vorliegende Buch ist bestimmt, dem Geschichtsunterricht in einfachen Volksschnlen zn dienen nnd enthält demgemäss nach Stoff und Form das, was nach den Bestimmungen des allgemeinen Lehrplans (§ 6a) in derselben den Kindern aus dem nmfangreichen Gebiete der Geschichte zn geben sein dürfte.

Wo sich in zwei nnd drei nnd vierklassigen Schnlen eine weitere Kürzung des Stoffes nötig machen sollte, können die §§ 1. 2. 3. 5. 9. 13. 18. 42. 43. 49 und 53 in Wegfall gebracht werden. Dresden, im März 1879.“

Titel und Vorrede dieses Buches scheinen in Bezug auf Zweck und Verwendbarkeit desselben keinerlei Zweifel übrig zn lassen. Bietet es doch alles, was in der Volksschule den Kindern „aus dem nmfangreichen Gebiet der Geschichte zu geben sein dürfte,“ genau nach den Bestimmungen des allgemeinen Lehrplans, wie es der Herr Verfasser, der ja selbst Schnlrat ist, ausdrücklich versichert, sind doch sogar die Paragraphen genau bezeichnet, die nnbeschadet der allgemeinen Bestimmnngen in nur zwei- bis vierklassigen Volksschulen wegbleiben können. Wollen wir es den Volksschnllehrern des Königreichs Sachsen verdenken, wenn sie spornstreichs zur Bnchhandlung eilen, um sich den Talisman zn kanfen, der sie auf Grund der allgemeinen Bestimmungen sicher nnd mühelos an den Klippen des schulrätlichen Zorns wie an den Riffen des eignen pädagogischen Gewissens vorüber führen wird? Gewis nicht.

Doch wer möchte die Enttäuschnng im Antlitz der fröhlich Heimgekehrten — *beati possidentes!* — beschreiben, die bereits Stunden lang über der 7 Zeilen langen Einleitung ihr Gehirn zermartern, weil sie das in jenen Zeilen Anseinandergesetzte absolut nicht begreifen können? Und auch dies können wir den Enttäuschten nicht verdenken, denn was wir dort lesen, bleibt trotz der sieben Zeilen langen Anseinandersetzung nnbegreiflich für den Lehrer, wie viel mehr für — den Schüler. Dort steht nämlich geschrieben: „Die Geschichte hat es mit Geschehenem zn tun. Sie ist die Erzählung wichtiger Begebenheiten nnd Handlnngen der Menschen mit ihren Veranlassnngen, ihrem Verlaufe nnd ihren Folgen; sie ist die Lebensbeschreibung der gesamten Völker.“

Schon hier halten wir unwillkürlich inne nnd fragen: Was meint der Verfasser mit dem Wort „der Menschen“? Sind das „alle Menschen“ = das Menschengeschlecht? sind es mehrere Menschen = Nationen? oder sind es einzelne Menschen?

Und was meint er ferner mit den „gesamten Völkern“? Sind dies alle Völker? oder sind es die einzelnen Völker als Gesamtheiten betrachtet?

Nach vergeblichen Versuchen hierüber ins Klare zn kommen, hoffen wir bestimmtere Asknnft im Darauffolgenden zn finden. Wir lesen also weiter: „Für die Weltgeschichte sind solche Begebenheiten wichtig, welche entweder auf einzelne Völker oder die Menschheit einen verderbenden oder beglückenden Einfluss haben.“ Auch jetzt schütteln wir unwillkürlich den Kopf. Der Satz beginnt mit dem Begriff „Weltgeschichte“. War nicht eben erst von „Geschichte“ die Rede nnd wollten wir nicht über den Begriff der Geschichte, die doch offenbar etwas anderes ist als Weltgeschichte, zunächst völlige Klarheit haben?

Da fängt es in uns an zu tagen. Die Einleitung handelt im ersten Teil von Geschichte, im zweiten von Welt-

geschichte. Wir haben also zwei Definitionen vor nns. Vielleicht gelingt es nns jetzt, durch anfmerksame Vergleichung beider Definitionen zu erfahren, was der Herr Schulrat nnter „Geschichte“ versteht. Wir kehren deshalb notgedrungen znm zweiten Satze znrück, der, wie wir annehmen müssen, die Erklärungen des Begriffs Geschichte enthält. Er besteht aus zwei coordinirten Hanptsätzen. Der erste erklärt die Geschichte als die Erzählnng wichtiger Begebenheiten der Menschen, der zweite als die Lebensbeschreibnng der gesamten Völker. Da beide, wie wir voraussetzen müssen, eine Definition bilden, so muss der Inhalt beider Sätze in Einklang stehen. Wir müssen also unter „den Menschen“ des ersten Satzes alle Menschen nnd unter den gesamten Völkern des zweiten „alle Völker“ verstehen. So ergibt sich uns schliesslich als Sinn dieser Satzverbindnng: Die Geschichte ist die Erzählung wichtiger Begebenheiten und Handlungen des Menschengeschlechts nnd kann deshalb auch die Lebensbeschreibung aller Völker genannt werden.

Nun zur Weltgeschichte. Sie soll solche Begebenheiten enthalten, „welche entweder anf einzelne Völker oder die ganze Menschheit einen verderbenden oder beglückenden Einfluss haben.“ Sind aber nicht „Begebenheiten, welche einen verderbenden oder beglückenden Einfluss haben“, genau dasselbe, wie „wichtige Begebenheiten und Handlungen“ in der Definition von Geschichte? Sind nicht „die Menschen“ und „die gesamten Völker“ der ersten schliesslich genan dasselbe, wie „einzelne Völker oder die ganze Menschheit“ der zweiten Definition?

Also Geschichte ist genau dasselbe wie Weltgeschichte? Das kann der Herr Schnlrat nicht meinen. Wir sind demnach mit nnsern Erklärungsversnchen anf falscher Fährte.

Noch lange habe ich dieselben Worte immer wieder gelesen. Da endlich glaubte ich zn ahnen, was die Worte bedenten. Wir haben nämlich hier nicht zwei Definitionen vor nns, wie Ausdrucksweise, Stil und Interpunction vermnten lassen müssen, sondern nnr die eine: „Geschichte hat es mit Geschehenem zn tun.“ Hierauf werden 3 Arten der Geschichte charakterisirt, nämlich Biographie, Nationalgeschichte und Weltgeschichte. Die „wichtigen Begebenheiten und Handlungen „der Menschen“ sind also Lebensbeschreibnngen einzelner Menschen, nnd die „gesamten Völker“ sind „einzelne Völker in ihrer Gesamtheit“, nicht alle Völker.

Wir haben jetzt ans den dunklen Worten einen erträglichen Sinn herausgeklanbt. Oh wir damit das Richtige getroffen? Wir wissen es nicht, doch ahnen wir's.

Ein Bnch aber — so habe ich bei mir gedacht, das gleich im Anfang gewöhnlichen Sterblichen solche Nüsse zu knacken gibt, ist entweder ein sehr gutes, denn in harter Schale liegt oft ein süsser Kern, oder ein sehr schlechtes, denn es heisst:

„Vieles gemeinem Verstand Unverständliche
Hat seinen Urquell im Unverstand.“

Nach eingehender Lectüre des Bnchs habe ich mich für letzteres entschieden nnd erlaube mir zunächst die Behanptnng, dass kaum jemals eine unverständlichere nnd nnklarere, selten eine schlechter stilisirte, wol nie eine überflüssigere Einleitnng zu einer „Weltgeschichte“ geschrieben worden ist, als die vorliegende. Und was von der Einleitung gilt, das kann getrost auch über das Bnch in seinem ganzen Umfang gesagt werden. Der denkende Leser wird es nur mit einem Gefühle, das zwischen Bedanern, Unwillen, Entrüstnng nnd — ungeheurer Heiterkeit umherschwankt, aus der Hand legen, sich aber den Wunsch nicht versagen können: Gott behüte nnsere Volksschnllehrer und Volksschnlen vor solchen Hilfsmitteln, unsere deutsche Muttersprache vor solchem Misbrauch ihres Genius, unsere Weltgeschichte aber vor solchen Geschichtschreibern.

1. Unsere Volksschulen vor solchen Lehrbüchern.

Oder ist es vielleicht zu viel verlangt, wenn wir von einer „Weltgeschichte für Volksschnlen“ vor allem Klarheit und Bestimmtheit im Ausdruck, d. h. Verständlichkeit fordern? Schon die Einleitnng lässt nns vermnten, wie es mit der Verständlichkeit des Bnches steht. Und wirklich, das ganze Buch ist voll von Unklarheiten, Unbestimmtheiten im Ausdruck nnd Unverständlichkeiten. Das Meiste der Art entspringt aus einem nnverantwortlich liederlichen Gebrauch der Relativ-, Demonstrativ- und Determinativprono-

mina. Man überzeuge sich durch folgende Beispiele: S. 3: Ungeheure Schätze bringen die Reichen ihren Götzen dar, welche (Schätze oder Götzen?) die Priester sich aneignen. S. 24: Die ersten (Obstbäume), welche die Römer am Rhein anpflanzten, waren Kirschbäume. Von den Getreidearten bauten sie (er meint die alten Deutschen!) hauptsächlich Hafer und Gerste. S. 40: So waren die Folgen der Kreuzzüge von unendlicher Wichtigkeit, und rief sie (Folgen oder Züge?) auch nur ein frommer Wahn ins Leben .... S. 42: Nur Braunschweig blieb ihm (Heinrich dem Löwen). Die Unsitte des Faustrechts beschränkte er (Friedrich I.) dahin ..... S. 48: Sigismund fürchtete Ziska so sehr, dass er ihm die Statthalterschaft von Böhmen auftrug, doch ehe dessen Entscheidung hierüber bekannt wurde, ereilte ihn (Jeder muss annehmen: Sigismund, gemeint ist natürlich Ziska) der Tod. S. 73: Ihm zur Seite stand Benjamin Franklin (der Erfinder des Blitzableiters). Er (gemeint ist nicht etwa Franklin, sondern der im Vorhergehenden genannte Washington) hat Amerika ausserordentliche Dienste geleistet." Solche Beispiele könnten zu Dutzenden aus der nur 96 Seiten umfassenden „Weltgeschichte" gesammelt werden. Doch sind solche Nachlässigkeiten im Ausdruck im Verhältnis zu den übrigen Mängeln des Buchs wirklich nur Kleinigkeiten. Etwas viel Schlimmeres zeigen folgende Stellen, nämlich die vollständige Unfähigkeit des Verfassers, das auszudrücken, was er sagen will! S. 2: Die Beobachtung der Natur, teils Not, teils Zufall führte schon frühzeitig die Menschen zu Erfindungen. S. 4: Hier regierte ungefähr um Nimrods Zeit Ninus mit einem tapferen Heere den anfangs kleinen Staat und unterwarf um 2200 v. Chr. alle Länder zwischen dem Nil und Indus .... (Womit regierte also Ninus den Staat? Wollte der Verfasser nicht vielmehr sagen: Ninus regierte anfangs einen kleinen Staat, unterwarf aber mit einem tapfern Heere .....?) S. 10: sie (die Obelisken) wurden als Sonnenzeiger benutzt und standen gewöhnlich in der Nähe des Tempels (der Verfasser wollte sagen: der Tempel). S. 12: Alle Spartaner mussten gemeinsam in öffentlichen Gebäuden essen; eine schwarze, nährende, aber nicht eben süss schmeckende Suppe, zu welcher Blut genommen wurde (doch wol: zu deren Bereitung Blut ....) .... S. 19: Duilius erfand die Enterhaken, wodurch sie die feindlichen Schiffe nahe an die ihrigen befestigen konnten (Zum Scherz? im Frieden? zur Gesellschaft?) S. 36 ... denn er (Gregor VII) meinte, wie der Mond unter (sic!) der Sonne stehe, so solle fortan jeder Staat unter dem Oberhaupt der Kirche stehen. S. 40: Am meisten gewann der Papst durch diese Züge, indem er dieselben anordnete, durch seine Vertreter leitete, und sich durch den Zwang gegen die Fürsten, solche zu unternehmen (kann das ein Christenmensch verstehen?) zum Oberherrn über die ganze Christenheit machte. S. 42: Nach Deutschland zurückgekehrt, wurde Heinrich der Löwe in die Reichsacht .... erklärt .... (Wer ahnt, dass dies heissen soll: Als der Kaiser nach Deutschland zurückgekehrt war, ...?) S. 51: Glücklich umsegelte er 1486 die Südspitze Afrika's, die er der grossen Stürme wegen das stürmische Vorgebirge nannte, von Johann aber den Namen „Vorgebirge der guten Hoffnung" erhielt (nach der Ausdrucksweise des Herrn Schulrat erbielt Diaz den Namen „Vorgebirge der guten Hoffnung"). S. 52: Die Dichtkunst blühte unter Petrarka (König oder Papst?) in Italien und unter den Minnesängern in Deutschland. Auch solche Stellen könnten zu Dutzenden angeführt werden, doch wir haben es nicht nötig. Es gibt im Buch Sätze genug, in denen der blühende Unsinn seine Orgien feiert. So S. 6: Mit Recht nennt die Bibel dasselbe Land „das Land, wo Milch und Honig fliesst;" denn obgleich ziemlich gebirgig, hot es doch so ausgezeichnete Gegenden zur Viehzucht und zum Ackerbau dar, dass es — (man lese und staune!) fast einzig und allein von Nomaden bewohnt wurde." S. 11: In dem nächst folgenden Jahrhunderte (nach Homer) machte sich aber eine Stadt nach der andern frei (kann nur bedeuten: wurde Republik) und so (man erschrecke nicht über die Folgerung!) würden sich die einzelnen Staaten bald ganz von einander gesondert haben, hätten sie nicht besondere Einrichtungen, wie das Amphiktonengericht und die olympischen Spiele, zusammengehalten. S. 74: An Stelle der Küstenfahrt und Landhandel trat weite Fahrt (er meint: Fahrt im offenen Meere) und Seehandel, dessen Gebiet sich bedeutend erweiterte. Die

Hauptstrasse des Welthandels wurde das atlantische Meer und es lag in der Natur dieser Veränderung, dass jetzt die Länder des westlichen Europa, zunächst Spanien und Portugal, dann Holland, England und Frankreich an demselben Teil nahmen (nun höre man weiter!) auf Kosten der deutschen Hansastädte, welche durch das Streben nach eigenem directem Handel ihren Zwischenhandel wesentlich verloren und (für künftige Geschichtsschreiber des deutschen Hansabundes besonders beherzigenswert!) durch die Sicherheit in Folge des Landfriedens allmälig in Verfall gerieten.“ S. 75: „Durch Anlegung von Colonien stieg auch der Verbrauch der indischen Erzeugnisse (Colonialwaaren), der bis in die untersten Volksschichten eindrang..“

Doch genug dieses jammererregenden Nonsens. Vielleicht bringen uns die 2 folgenden Stellen auf lustigere Gedanken, wenn wir uns die „Gewehre mit erfrorenen Fingern“ und die zwar in Russland verhungerten, aber doch nur halb erfroren in Polen einmarschirenden Ueberreste der grossen Armee recht lebhaft vergegenwärtigen. Es heisst dort S. 84: Viele erfroren die Finger an den Gewehren und ganze Scharen sah man ohne Waffen marschiren. S. 84: Von der grossen Armee kamen etwa 20 000 zerlumpt, halb erfroren und verhungert in Polen an.“

Was ist die Ursache dieser Unklarheit, dieser Unverständlichkeit, dieses Unsinns? Wol mögen souveräne Verachtung des Stils, vielleicht auch eine besondere Ungeschicklichkeit im Ausdruck das Ihrige mit dazu beigetragen haben, aber ganz können wir uns des Argwohns nicht entschlagen, dass Jemand, welcher derartigen Unsinn drucken lässt, sich selbst nicht klar über das gewesen ist, was er schreiben wollte. Sonst müsste Goethe bereuen geschrieben zu haben:

„Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Worten selbst sich vor.“

Neben der Verständlichkeit ist die zweite Forderung, die wir an ein für Volksschulen geschriebenes Buch stellen müssen, dass es in gutem Deutsch geschrieben sei.

Wir Deutschen haben aus der Blütezeit unserer Literatur ein herrliches Vermächtnis überkommen, das ist unsre von Lessing zur Klarheit, von Goethe zur Anschaulichkeit und Leichtigkeit, von Schiller zu majestätischer Prachtentfaltung gebildete Muttersprache. Diesen Schatz in seiner Reinheit zu erhalten, muss das heilige Bestreben jedes Deutschen sein, vor allem aber der deutschen Schulen. Und je mehr in unsrer aufs Materielle gerichteten Zeit die Reinheit und der Genius der deutschen Sprache in Gefahr ist, durch die aufgeregte und halbgebildete Tagespresse von einem anfdringlichen, unkeuschen und widerlichen Jargon geschändet zu werden, desto mehr müssen die Gebildeten darauf dringen, dass wenigstens in Schule und Schulbüchern noch ein gutes Deutsch gepflegt werde. Für den Verfasser dieses Buchs scheint eine solche Rücksicht nicht zu existiren. Was er in Bezug auf Auswahl der Worte, Gebrauch der Partikeln, Stellung der Satzteile, Construction und Satzbau für Nachlässigkeiten, Unrichtigkeiten, ja Verstösse sich zu Schulden kommen lässt, ist geradezu haarsträubend. Bezüglich der Wahl der Wörter und Phrasen vergleiche man Folgendes: S. 2: Wir wissen, wie Neid und Hass den Kain so weit hinriss, an dem frommen Abel den Brudermord zu begehen .... Nachdem die Erde nach der Sündflut (Wer schreibt jetzt noch so?) wieder trocken war ... So wurden die Menschen schon in der frühesten Zeit Jäger ... und so entstand das Hirtenleben und die Viehzucht .... und so entstand das Familienleben. S. 3: Am tätigsten waren später die Missionsanstalten von Dänemark, England und Halle. S. 4: Schade, dass die ihr folgenden Fürsten meist träge Menschen waren. S. 5: Sardanapal verbrannte sich in der Verzweiflung in seinem Schlosse. — In Babylon regierten in der ersten Zeit keine ausgezeichneten Könige, bis Nebucadnezar auftrat. S. 6: Sehr alt ist auch die Geschichte der Israeliten. S. 9: Aegypten, das alte Wunderland genannt. S. 16: Diese aber wurde, wie die Sage erzählt, die Gemalin des Kriegsgottes Mars und bekam die Zwillingssöhne Romulus und Remus. S. 24: Man kreuzigte, verbrannte, bratete sie in siedendem Oele .... Feurige Naturerscheinungen, wie Irrlichter etc. waren in dem feuchten Boden zu Hause und führten zu allerlei Aberglauben. S. 28: Aus den Trümmern des Altertums erhob sich das Mittelalter. S. 30: Zwar gewannen diese noch Thüringen, doch kam die königliche Würde nach und nach so

herunter, dass . . . S. 32: Ausgezeichnet als Krieger, Christ und Regent fasste er (Karl d. Grosse) . . . . S. 33: Von Pracht war er ein Feind. S. 39: Das Papsttum feierte in dieser Zeit seine höchste Macht, das Rittertum seine Blüte, das Mönchswesen seine weiteste Verbreitung (!), das Bürgertum seine Erhebung. S. 44: Besonders hatte es Rudolf auf die Raubritter abgesehen. — Zunächst erneuerte er (Albrecht I.) seine Ansprüche (soll heissen: erhob auch er) auf Thüringen und Meissen. S. 45: Die beiden durch solche Gräuel beleidigten Schweizer gingen zu einem dritten, Walter Fürst, „und verabredeten an einem bestimmten Tage (!) in der Nacht (!) . . auf dem Rütli . . . zusammenkommen zu wollen. S. 48: Noch ist zu erwähnen, dass Sigismund Schulden halber (!) die Mark Brandenburg verpfändete. S. 49: Eine Folge dieses Krieges wurde der Prinzenraub. S. 53: Die tiefsten Einwirkungen (!) auf die Umgestaltung des ganzen geistigen Lebens der Welt machte die Erfindung der Buchdruckerkunst. Bis jetzt hatte man nur Bücher geschrieben (soll heissen: geschriebene Bücher). S. 62: Albrecht von Wallenstein (Waldstein) stammte aus einer evangelischen Familie, warf sich später den Jesuiten in die Hände (!) . . . S. 74: Von Alters her gab der Bauer dem Ritter für den von diesem ihm überlassenen Grund und Boden natürlichen (soll heissen: an Naturalien!) Zins . . . S. 76: Die neueste Geschichte beginnt mit einer der grössten Begebenheiten (!) der Weltgeschichte — der französischen Revolution. S. 88: Fast allgemein fordert man von den Fürsten Freiheit der Presse, Volksbewaffnung, Abschaffung der stehenden Heere, Einführung (!) eines deutschen Reichstags durch Volksabgeordnete etc. S. 88: Durch das Vorgehen der dänischen Regierung, Schleswig-Holstein mit Dänemark zu vereinigen, veranlasst . . . S. 90: . . . legten auch sie (die Süddeutschen) die Waffen nieder und schlossen nach einem billigen (!) Frieden mit Preussen ein Schutz- und Trutzbündnis.

Folgende Beispiele mögen veranschaulichen, wie es der Verfasser mit dem Gebrauch der Conjunctionen und Adverbien hält. S. 16: Nach langen Streitigkeiten zerfiel das ungeheure Reich unter seinen Feldherrn in mehrere Staaten, von denen Syrien, Aegypten und Macedonien die wichtigsten waren. Später kamen jedoch (!) auch diese unter die Herrschaft der Römer. (Das „jedoch auch" ist absolut sinnlos.) S. 10: Sie (die Ägypter) verehrten besonders ihnen nützliche und schädliche Tiere, wie den Apis, Ichneumon, das Krokodil und die Katze. Im Übrigen (!) lebten sie von aller Welt abgeschlossen . . . S. 8: Über $2^1/_2$ Mill. Menschen waren in der Stadt, und keine Feder vermag die Not und Greuel in derselben zu beschreiben, die auch (!) Christus schon verkündigt hatte. S. 59: Sein Leichnam wurde unter der allgemeinsten Teilnahme nach Wittenberg gebracht und hier in der Schlosskirche beigesetzt, während (!) ihm in neuester Zeit auf dem dortigen Markte ein Denkmal errichtet worden ist. S. 72: Das Ideal, nach welchem er (Josef II.) strebte, war Friedrich der Grosse. Wie Friedrich Kriegslorbeeren zu pflücken, waren die Zeiten vorüber; aber umsomehr (!) suchte Josef ihm als Regent nachzueifern.

Solcher Misbrauch der Partikeln ist eine Haupteigentümlichkeit dieses Buches. Man kann behaupten, dass die Wörtchen: nun, so, leider, schade, schon, hier, darüber, bereits, jetzt, natürlich, vorzüglich, endlich, auch — fast sämtlich der Revision hinsichtlich ihres wahren Wertes zu unterwerfen sind, wenn das Buch nur einigermassen lesbar werden, wenn unser logisches Gefühl und unser Zwerchfell beim Lesen desselben nicht fortwährend in krampfhafte Zuckungen versetzt werden sollen. Die Bemerkung aber können wir nicht unterdrücken, dass nur Anfänger im Stil mit solchen Wörtern in dieser Weise umzuspringen pflegen und zwar nur — mittelmässige Anfänger.

Gleiche Ungeschicklichkeit zeigt der Verfasser in Bezug auf angemessene Stellung der Wörter. Dies führt manchmal zu belustigenden Sinnentstellungen. S. 4: Sie lebten im vorderen Teile von Asien an den Flüssen Euphrat und Tigris lange in Ruhe und Frieden mit ihren Heerden . . (Mit wem lebten sie also in Frieden?) S. 20: Als der römische Feldherr Cornelius Scipio sogar mit einem Heere nach Afrika ging . , . (Gingen die Feldherrn vielleicht sonst mit einer Menagerie?) S. 16: Nach langen Streitigkeiten zerfiel das ungeheure Reich unter seinen Feldherrn in mehrere Staaten. S. 19: In Rom angekommen, suchte er es durch begeisternde Reden

aber (!) dahin zu bringen. S. 66: Unterdessen hatte Calvins Lehre in Schottland durch Johann Knox Verbreitung gefunden. Als sich daher (!) die Königin Maria Stuart für das Papsttum erklärte, kam es zu einem Aufstand. (Soll heissen: Daher kam es, als sich M. St. . . . .)

Auch an fehlerhaften Constructionen bietet das Buch eine reiche Auswahl. S. 92: „Hier galt es, siegen, ergeben oder sterben.“ S. 91: Die Spanier hatten ihre sittenlose Königin Isabella verjagt und den (!) Prinzen Leopold von Hohenzollern, einen (!) Verwandten des preussischen Königshauses, die Krone angeboten.

S. 50: Später wurde das genannte Amt in dieser Familie erblich, und sie (!) allein erhielten das Recht, in Deutschland Posten zu errichten. S. 42: . . . und weil es dieselbe (Weinsberg) mit den Welfen gehalten hatte, sollte (!) sie zerstört und alle Männer niedergehauen werden. S 36: Vor Hunger und Kälte fast erstarrt (!) liess ihn dieser auf Bitten der Gräfin endlich vor sich kommen. S. 26: . . . nur wenige entkamen, die meisten Soldaten wurden getötet, und wer in Gefangenschaft geriet, den Göttern geopfert.

Wie sehr man aber bei der Lectüre dieses Buches in Versuchung geraten muss, dem Verfasser neben dem Verständnis für Sprachrichtigkeit jedes Gefühl für Schönheit des Stils abzusprechen, wird aus folgenden Beispielen erhellen. S. 74: Erst nach vierjährigem Kampfe (1865) gelang es den Nordstaaten, die Südstaaten zu zwingen, die Sclaverei abzuschaffen. S. 88: In einzelnen Residenzstädten, namentlich in Wien und Berlin, kam es zu den blutigsten Aufständen, in Württemberg und Schlesien zu mehrfachen Verwüstungen des Eigentums einzelner Gutsherren, und auch Sachsen wurde gebrandmarkt durch die Zerstörung des Schlosses zu Waldenburg . . . S. 88: Frankreich wurde in eine Republik verwandelt und Ludwig Napoleon zum Präsidenten derselben erwählt, welcher aber bereits 1852 (2. December) zum Kaiser ernannt wurde. S. 33: So gehörten nun alle Länder von dem Ebro bis zur Weichsel und Theiss, von der Tiber bis zur Nordsee zu dem ausgedehnten Reiche, welches 26 000 □M. umfasste. Dazu kam, dass ihm (Karl d. Gr.), als er am Weihnachtsfeste im Jahr 800 in Rom war und in der Peterskirche am Altar sein Gebet verrichtete, der Papst Leo III. die römische Kaiserkrone aufsetzte mit den Worten: „Langes Leben und Sieg dem von Gott gekrönten Kaiser Karl!

Bedarf es noch weiterer Beispiele um darzutun, dass dieses Buch für die Volksschule vollständig unbrauchbar, ungeniesbar für Lehrer und Schüler, eine Versündigung an der deutschen Sprache ist?

Und doch sind es bis jetzt nur sprachliche Rücksichten gewesen, die uns veranlasst haben, ein so hartes Urteil über das Buch zu fällen. Fragen wir jetzt ganz abgesehen von der Sprache nach seinem pädagogischen Wert, so muss das Urteil ebenso ungünstig ausfallen.

Das Buch ist, wie im Vorwort versichert wird, nach den Bestimmungen des allgemeinen Lehrplans bearbeitet! Liegt die Schuld vielleicht am Lehrplan? — Wir greifen zum „Lehrplan für die einfachen Volksschulen des Königreich Sachsen vom 5. November 1878, mit erläuternden Anmerkungen und Sachregister herausgegeben von F. W. Kockel, Geb. Schulrat“ und finden dort als Hauptanweisung für den Geschichtsunterricht: „Im Geschichtsunterrichte sollen die Schulkinder durch Vorführung charakteristischer Zeit- und Lebensbilder mit den Grundzügen der Entwicklung des deutschen Volkes bekannt gemacht werden.“

Und dieses Buch will nach den Bestimmungen des Lehrplans gearbeitet sein, während es doch kein einziges charakteristisches Zeitbild, kein einziges Lebensbild enthält? Das, wie schon der Titel „Weltgeschichte für einfache Volksschulen“ vermuten lässt, weiter nichts ist, als ein dürftiger Auszug aus grösseren Weltgeschichten? Freilich ein sehr mangelhafter, lückenhafter und fehlerhafter Auszug! Ein Buch, welches das biographische Moment so von sich fern hält, dass es nicht einmal die Heldengestalt des Arminius in individuelleren Zügen hervortreten lässt, nichts erzählt von seiner inneren Entwickelung, seinem Gegensatz zur Römischen Partei des Segestes, nichts von seiner edlen Gemalin, seinen vergeblichen Bemühungen, die Stämme der Germanen zu grösserem Zusammenhalten gegen die Römer zu vermögen, einem Streben, das ihm und zwar

durch Intriguen seiner eigenen Verwandten den Tod brachte, dieses Buch will nach dem Lehrplan für Sächsische Volksschulen gearbeitet sein, der ausdrücklich die Forderungen enthält: „Beim Geschichtsunterricht soll im ganzen die biographische Methode zur Anwendung kommen?" Kann ein Buch, welches das schildernde (= abrundende) und culturgeschichtliche Moment so vernachlässigt, dass es beispielsweise im Abschnitt über die Hohenstaufischen Kaiser die Blüte der deutschen Dichtkunst und die Minnesänger nicht einmal erwähnt, im Ernst behaupten, nach einem Lehrplan gearbeitet zu sein, der ausdrücklich die Forderung enthält: „Abgerundete Geschichtsbilder bleiben in der einfachen Volksschule die Hauptsache" und: „Es kommt überhaupt weniger auf eingehende Darstellung der politischen Verhältnisse und der politischen Persönlichkeiten als auf Schilderung des Lebens unseres Volkes in früheren Zeiten und auf Besprechung der hierfür bedeutungsvollen Männer an?" Glaubt der Verfasser vielleicht diesem Mangel abgeholfen zu haben, wenn er in einem späteren „Erfindungen im Mittelalter" überschriebenen Paragraphen (34) das grosse Wort hinwirft: „Die Dichtkunst blühte unter Petrarka in Italien und unter den Minnesängern in Deutschland," — zugleich ein herrlicher Beitrag zur Chronologie des Verfassers?

Kann ein Buch Interesse und Teilnahme an Persönlichkeiten erwecken, wenn es in die Charaktereigentümlichkeiten grosser Männer so wenig Einblick gewährt, dass es von Titus nur zu erzählen weiss: „Sein Sohn Titus (79—81), wegen seiner Herzensgüte ‚die Liebe und Wonne des menschlichen Geschlechts' genannt, war ein ausgezeichneter Regent. Unter seiner Regierung wurden durch den Ausbruch des Vesuvs die Städte Herculanum und Pompeji verschüttet, mit deren Ausgrabung man 1738 begonnen hat; auch Pest und Hungersnot suchte das Reich heim." — Musste nicht vor allem dem Schüler gezeigt werden, worin des Titus Regententüchtigkeit bestand, wobei das bekannte „*hunc diem perdidi*" unter keinen Umständen fehlen durfte? Ist es erlaubt, Friedrich des Grossen literarische und philosophische Neigungen mit den ungeschickten Worten zu charakterisiren: „Schade, dass Friedrich eine zu grosse Vorliebe für französische Sprache hatte, weshalb auch der französische Gelehrte Voltaire, ein höchst unchristlicher Mann, an seinen Hof kam," ohne dass dies als natürliche Folge seiner Erziehung und der damals herrschenden Zeitströmung dargestellt wird? Soll ein Buch bildend und erziehend wirken, das ohne alle religiöse und patriotische Wärme, ohne alle Begeisterung für menschliche Grösse geschrieben ist? Das bei der Geburt Christi nichts anderes zu sagen weiss, als: „Unter der Regierung des Augustus wurde zu Bethlehem Jesus Christus geboren, mit welchem wichtigen Ereignis wir eine neue Zeitrechnung beginnen?" Das für die Errichtung und Auflösung des „heiligen Römischen Reichs deutscher Nation" kein Wort des Stolzes und kein Wort des Bedauerns hat, nur die nackten Tatsachen erzählt. S. 35 „von einer Partei gerufen, ging Otto zweimal nach Italien, stellte dort die Ordnung wieder her, empfing 962 die lombardische Königskrone und wurde in Rom selbst zum römischen Kaiser gekrönt, eine Würde, die nun auch bis zum Erlöschen des deutschen Reiches (1806) bei den deutschen Kaisern blieb" und S. 82: „In Folge dessen legte Franz II. den deutschen Kaisertitel nieder und nannte sich Kaiser von Österreich. So endete das heilige deutsche Reich nach einer Dauer von 1006 Jahren, nachdem von Karl dem Grossen (!) bis auf Franz 56 Kaiser über dasselbe regiert hatten." — Kann unsrer Schuljugend das Schicksal menschlicher Grösse bezaubernder und zugleich ergreifender entgegen gebracht werden, als in der Geschichte des zerfallenden Ostgotenreiches, wie jenes edle deutsche Volk trotz seiner heldenhaften Tapferkeit, seiner Ehrenhaftigkeit und Tüchtigkeit dem Verhängnis nicht entgehen kann, weil es unter ganz veränderten Existenzbedingungen festhält an altgermanischen Anschauungen, an den Sitten und Idealen der Altvordern? Und von diesem gewaltigen Drama sollen unsre Volksschüler nichts erfahren, als: S. 29 „ . . . Justinian übergab Narses den Oberbefehl, der nun auch die Goten völlig vernichtete." —? Kann ein Buch erziehend wirken, welches die Rücksicht auf die Bildung moralischer Urteile so ausser Acht lässt, dass es die Jugendfreundschaft, spätere Feindschaft und endliche Versöhnung Ludwigs des Bayern und Friedrichs des

Schönen, ja die Namen derselben unerwähnt lässt, da doch gerade diese Episode, so reich an ethischen Momenten und so geeignet ist, rein menschliche Teilnahme zu erwecken? Und bildend und erziehend soll doch der Geschichtsunterricht wirken! Oder meint der Sächsische Lehrplan etwas anderes, wenn er vorschreibt: „Der Geschichtsunterricht soll durch seine Darstellungen das Verständnis der Gegenwart vermitteln, den Patriotismus stärken, die Begeisterung für alles Grosse und Edle wecken und nähren, sowie das Walten Gottes in den Geschicken der Völker zeigen.“ — ?

2. Aber auch unsre Weltgeschichte möge vor solchen Geschichtsschreibern künftighin bewahrt bleiben.

Unsere Schulanstalten zerfallen in Hochschulen, höhere Schulen und Volksschulen. Sollen wir vielleicht daraus den Schluss ziehen, dass den Studenten nur sehr gute, den Gymnasiasten und Realschülern nur gute Lehrbücher dargeboten werden dürfen, während die Volksschüler sich mit schlechteren behelfen können? Wir meinen im Gegenteil, ein schlechtes Geschichtsbuch wird den Schülern höherer Schulen, denen gereifteres Urteil und anderweitige Bildungsquellen zur Seite stehen, weniger schaden, als den Volksschülern. Ein gutes Buch zu schreiben ist aber stets eine schwierige Aufgabe. Denn wer es unternimmt, eine Weltgeschichte für Volksschulen zu schreiben, darf nicht nur oberflächliche Geschichtskenntnis besitzen, sondern muss auch den Anforderungen entsprechen, die man an einen Geschichtsschreiber zu stellen berechtigt ist.

Und man kann wol von einem Geschichtsschreiber verlangen, dass er sich eine Geschichtsauffassung gebildet hat, die seinem Buche „Licht, Farbe und Leben“ verleihen und es über das Niveau eines Excerptes oder einer trocknen Aneinanderreihung von Tatsachen und Redensarten erheben kann. Was sollen wir aber von der Geschichtsauffassung eines Mannes halten, der da behauptet, die Einteilung der gesamten Weltgeschichte in 4 Perioden geschehe nur „der bessern Übersicht“ wegen? (S. 1.) Sollte die Periodeneinteilung der Geschichte nicht vielmehr im Gang der Ereignisse, in den innern und äussern Schiksalen der Völker begründet sein und sich von selbst ergeben?

Ferner wird man von einem Geschichtsschreiber verlangen, dass er die treibenden Ideen der verschiedenen Zeiten klar zu erfassen und anschaulich zur Darstellung zu bringen vermag. Denn nur so ist es möglich, die einzelnen Erscheinungen einer Zeit ins rechte Licht zu stellen. Ein Buch aber, das nichts von dem grossartigen Gedanken erwähnt, der das Hohenstaufische Herrschergeschlecht beseelte, das deutsche Wahlreich in eine Erbmonarchie umzuwandeln und ein Hohenstaufisches Weltreich zu gründen, dessen Herz ursprünglich Deutschland, später Italien sein sollte, versteht dies eben nicht. Und doch werden die weittragenden Unternehmungen Friedrichs I., das eigensüchtige und gewalttätige Vorgehen Heinrichs VI. und die Vernachlässigung Deutschlands durch Friedrich II, die ein kühnes Aufstreben der Territorialmächte in Deutschland zur Folge hatte und zum Erlöschen des kaiserlichen Ansehens führte, nur durch diesen Gedanken verständlich. Nicht zum wenigsten aber hat die Grossartigkeit dieser Idee, das universelle, fast internationale Gepräge, welches der Hohenstaufische Hof in Folge dessen erhielt, dazu beigetragen, jenes Geschlecht dem deutschen Volke als ein „herrliches“ erscheinen zu lassen. Auch im vorliegenden Buch endet freilich der Abschnitt über die Hohenstaufen (§ 27) mit dem Satze: „So jammervoll endete das herrliche Haus der Hohenstaufen!“ Doch bleibt dies eine gegenstandslose und unmotivirte Redensart, da weder aus dem Verlauf der Erzählung hervorgeht, noch mit einer Silbe angedeutet wird, worin die „Herrlichkeit“ jenes Geschlechts bestanden hat.

Eine andere treibende Idee, welche allein im Stande ist, den Gang der Ereignisse im 16. u. 17. Jahrhundert verständlich zu machen, ist das Streben der habsburgischen Dynastie nach der Weltherrschaft, welches in der Spielerei Friedrichs III. mit den Vocalen A(lles) E(rdreich) I(st) O(streich) U(ntertan) seinen naiven Ausdruck fand, unter Karl V. aber zur drohenden Wirklichkeit zu werden schien. Die Bekämpfung des habsburgischen Uebergewichts in Europa wurde fortan ein Hauptziel der französischen Politik. Daher die son-

derbare Verbindung des katbolischen Frankreich mit dem protestantischen Deutscbland. Von allen diesen Dingen ist in unserm Bnche nicbts zn finden, die Bemerkung S. 65 „Sein Sobn Lndwig XIII. war ein unfäbiger König, nnter dem Frankreich eigentlicb von dem klugen Minister Cardinal Ricbelien beherrscht wurde, welcber im dreissigjährigen Kriege die Protestanten mit Geld nnd Truppen nnterstützte“ bleibt also dem Volksscbüler, der auf dies Bnch angewiesen ist, vollständig unerklärlich.

Eine dritte treibende Idee, die einem Dentschen vor allem nahe liegen sollte, ist das Streben nnd Sehnen der deutschen Nation nacb Einheit, für welche die Besten der Nation in Schrift und Wort mannbaft eingetreten sind, bis sie durch die grossen Ereignisse der jüngsten Zeit endlich erreicht worden ist. Ein Bnch aber, das von diesem tiefen, gewaltigen Sehnen des dentschen Volkes seit seiner Zerstückelung 1815, noch mehr seit dem verhängnisvollen Jahre 1848, kein Wort zu erzählen weiss, verdient eben nicht den Namen „Weltgeschicbte“.

Aher auch einige Darstellungsgabe muss ein Gescblchtsscbreiber besitzen, vor allem soll er den logiscben Fortgang der Erzählnng nicht vernacblässigen. Ein Geschicbtsschreiber aber, welcher den unsterblicben Satz fertig bringt S. 30: „Die wabren Scbicksale Mnbammeds wissen wir nicbt nnd ancb der Koran, die Bibel der Mnbammedaner, ist nicht von ihm gescbrieben, da er selbst weder lesen nocb scbreiben konnte“ — ein Gescbichtsschreiber, der die Verbindnng fertig bringt S. 18: „Die römische Geschicbte jener Zeit gibt uns viele Beispiele edler Uneigennützigkeit und Vaterlandsliebe. In Kriegszeiten wurde stets ein Dictator erwählt.“ — kann keinen Anspruch anf Darstellungsgabe machen.

Eisenacb.

Aucb znverlässig soll ein Gescbicbtsscbreiber sein. Die Znverlässigkeit vorliegenden Bnches mögen folgende grobe Verstösse charakterisiren:

Ninns lebte nm 2200 v. Chr. S. 8. S. 10. Die Pyramlden sollen inwendig hobl sein, Treppen, Säle etc. baben! S. 18: Pytbagoras, geb. 582 v. Chr. soll zur Zeit des peloponnesischen Kriegs gelebt bahen und wird zngleicb mit Demostbenes, Aristoteles und Sokrates als Redner (!) genannt. (Dieser eine Satz würde genügen, das Buch als vollständig nnhrancbhar erscheinen zn lassen). S. 14: Darius Sobn des Hystaspes stirht 486! S. 16: Gordion, wo Alexander den berühmten Knoten löste, soll ein Flecken in Syrien (!) gewesen sein. S. 19: Hannibal soll über die Seealpen (!) nacb Italien gegangen sein. S. 21: Cäsar soll, als er in den Senat geben wollte, angefallen nnd getötet worden sein. S. 21: Antonius wurde bei Actium in Ägypten (!) beslegt. S. 25: Die alten Dentscben sollen Priester (!) gehabt haben. S. 31; Ulfilas soll nur die Evangelien übersetzt haben.

Znm Schluss möge folgender Satz noch die politiscbe Naivität des Gescbichtsschreihers veranscbanlicben: S. 85: Als Fürst Schwarzenberg den verbündeten Monarcben Friedrich Wilhelm, Franz (!) und Alexander (!) die Siegeskunde überbrachte, da dankten sie knieend Gott für die endliche Rettung Dentscblands. (!)

Dr. Schläger.

III.

Polack, Fr., Illustrirte Naturgescbichte der drei Reicbe in Bildern, Vergleicbnngen und Skizzen. Lehr- und Lernbnch für Mittelscbnlen, höhere Bürger- und Töcbterschnlen, Lehrerbildnngsanstalten nnd andere gebobene Lehranstalten. (Unter Mitwirkung der Mittelschullehrer Bürgel, Machold nnd Schröder zu Nordhausen.) 2. nnveränderte Anflage. Wittenberg, Herrosé, 1879.

Die Polacksche Natnrgescbicbte ist in einem Teil der pädagogischen Presse überschwänglicb geloht worden. So beisst es in einer dnrch die Verlagshuchhandlnng verbreiteten Recension des Posener Schnlhlattes: „Die Anordnung des Unterricbtsstoffes ist meisterbaft. Es ist ein vortreffliches Werk, wie ein derartig zweckmässig angelegtes nocb nicht existirt; mustergiltig in der Darstellung nnd Ausstattung; beispiellos

billig im Preise; ein sicherer Führer beim Unterricht selbst für den Lehrer, der in diesem Fache nicht ausreichend Bescheid weiss." Solche Lobsprüche fordern leicht die strengere Kritik heraus. Wir haben leider keine Ursache gefunden, in dem Buche etwas so Vorzügliches zu erkennen, „wie es noch nicht existire." Polack's Name hat ja bei den Lehrern einen guten Klang, und es ist ganz selbstverständlich, dass ein methodisch gebildeter Mann heutzutage wenigstens etwas Brauchbares liefert. Eine „meisterhafte" Anordnung ist uns aber nicht aufgefallen. Das Buch zerfällt in drei Kurse: I. Repräsentanten oder Vertreter der drei Reiche: II. Vergleichungen von Repräsentanten; III. Skizzen zu einer übersichtlichen Behandlung der Naturgeschichte. Darin ist nichts Neues, jedermann wird sofort die Lüben'sche Grundlage erkennen. Dass wir diese nicht für unanfechtbar halten, haben wir schon mehr als einmal ausgesprochen. Die Vergleichungen einem besondern Cursus zuzuweisen, kann von einer rationellen Methodik nicht gerechtfertigt werden. Oder besteht die „meisterhafte Anordnung" vielleicht in der Disposition der Beschreibungen? (1. Name u. Art. 2. Körperbeschreibung: a) Grösse, b) Bedeckung, c) Kopf, d) Rumpf, e) Gliedmassen. 3. Aufenthalt und Wohnung. 4. Nahrung und deren Erwerb. 5. Nutzen oder Schaden. 6. Charakter und besondere Eigentümlichkeiten). Wir meinen die Aufstellung einer solchen Dispostion sei nicht schwer. Die consequente Anwendung derselben auf alle Repräsentanten mag bequem sein, sicher wirkt sie aber ermüdend und ist beim Unterricht falsch. Hier ist bei jedem Object besonders zu überlegen, womit einzusetzen ist, um an den Erfahrungskreis des Schülers anzuschliessen und sein Interesse von vornherein zu erregen. — Die Auswahl der Repräsentanten erkennen wir als gut an, ebenso die sprachliche Darstellung, wenngleich auch hier die zweite Auflage nicht eine „unveränderte" zu sein brauchte. Denn wenn vom Haifisch gesagt wird, er sei „vorn so stark wie ein Ochs, hinten wie ein starkes Bein", so wird man das nicht gerade sprachlich schön finden. Sehr nötig hätte es aber die zweite „unveränderte" Auflage gehabt, in Bezug auf die sachlichen Fehler eine „sehr verbesserte" Auflage zu sein. So lange noch eine solche Anzahl Fehler in einem Buche sich vorfinden und der Standpunkt der Verfasser ein teilweise veralteter bleibt, kann man dasselbe wol nicht einen „sichern" Führer nennen. Wir verzichten hier auf Belege durch Beispiele. Wem an solchen liegt (sie lassen sich leicht vermehren) schlage nach: Allgem. Schulzeitung von Dr. Stoy 1879 Nr. 39, oder Pädag. Literaturblatt von Dr. W. Werther 1879 Nr. 22.

Eisenach. E. Schelier.

IV.

Kühn, Recht und Anteil der Frauen am Lehrberuf. Ein Wort des Trostes und der Mahnung an die deutschen Lehrerinnen. Berlin, Berggold 1880.

Ein wolmeinendes ansprechendes Schriftchen, welches durch das herbe Urteil der Hamburger Lehrerversammlung über die Lehrerinnenfrage veranlasst ist. Für den Kundigen bedurfte es freilich eines Nachweises der Berechtigung des weiblichen Geschlechts zum Lehrberufe nicht; zum Nutzen und Frommen aber derjenigen Lehrerinnen, welche sich etwa durch jenes Verdict möchten gekränkt oder an ihrem Rechte zweifelhaft werden, entwickelt der Verfasser in klaren warmen Worten, was ausser der Hamburger Versammlung jedermann weiss, dass die Frauen nicht blos das Recht, sondern auch die Befähigung zum Lehrberufe haben, womit nicht gesagt sein soll, dass es nicht ebensowol unfähige Lehrerinnen gibt, wie unfähige Lehrer. So tröstend und aufrichtend, benutzt Kühn die Gelegenheit, um zugleich den Lehrerinnen manchen schätzbaren Wink zu geben, vornehmlich in Bezug auf die Notwendigkeit steter Fortbildung. Es ist dies alles ganz schön und gut. Auffallend erscheint nur eine Bemerkung auf S. 28. Es heisst da: „In einem Lehrerzimmer, wo sich die Lehrer einer Schule in den Zwischenstunden aufhalten, müssen die Lehrer gewisse Reminiscenzen der Studenten- und Seminarzeit aufgeben und die Anwesenheit einer

oder mehrerer Damen fordert unbedingte Rücksichten. Die Lehrer können nicht die Cavaliere der Damen sein, aber gewisse Formen, wie sie auch das kleinbürgerliche Leben für den Umgang mit Frauen hat, können und dürfen nicht umgangen werden. So ist es z. B. eine starke Zumutung für die Lehrerinnen, wenn man die Conferenzen in dem Wirtshause hält; aber dann sollten wenigstens die Cigarren unangezündet bleiben, bis die Geschäfte erledigt sind. Denn es ist empörend, wenn die anwesenden wenigen Damen in Rauch gehüllt dasitzen müssen und der Vorsitzende den Schluss auch dann nicht zu finden weiss, wenn das Bier die Zungen löst." Solche patriarchalische Einrichtungen wären freilich ein Beweis von Rücksichtslosigkeit der Lehrer gegen ihre Colleginnen, und von einer Tactlosigkeit des Dirigenten, die beide über alles Mass hinausgehen.

Crefeld. Dr. Buchner.

V.

Kühn, Deutsches Lesebuch für höhere Mädchenschulen. I. Bandes 1. u. 2. Abteilung; II. Bandes 1. u. 2. Abteilung. Zweite, bezw. dritte Auflage. Berlin, Berggold 1880.

Gegenüber einem Werk, welches binnen kurzer Frist eine zweite bezw. dritte Auflage erfahren hat, darf der Berichterstatter kurz sein. Das Kühn'sche Lesebuch für Mädchenschulen erscheint als eine planmässig geordnete geschickt ausgewählte Arbeit. Ein Teil des Stoffes unserer Lesebücher hat sich ja bereits dergestalt eingebürgert, dass er überall wiederkehrt; aber auch was etwa in der Sammlung neu erscheint, schliesst sich dem Altbekannten in gefälliger Weise an; Prosa und Poesie wechseln zweckmässig mit einander ab, sich gegenseitig im Inhalt der Lesestücke ergänzend. Das Buch ist recht empfehlenswert.

Crefeld. Dr. Buchner.

VI.

Magnus, Seminarlehrer. Die Wunstorfer Rechenmaschine und die Anweisung über den Gebrauch derselben.*)

Die vielfachen ausgezeichneten Beurteilungen und Empfehlungen der vom Herrn Seminarlehrer Magnus aufgestellten Rechenmaschine veranlassten mich, die Beschaffung dieses Veranschaulichungsmittels für das hiesige Königliche Seminar zu beantragen.

Rein sachliches Interesse ist es, das mir den Mut gibt, hiermit meine von den bisherigen Empfehlungen vielfach abweichende Ansicht darzulegen und zu begründen.

Die Unterbringung des 2 m hohen Apparates in unsern noch provisorischen Räumen machte einiges Kopfzerbrechen. Wie winzig erscheint dagegen unsere gebräuchlichste „Russische Rechenmaschine" oder deren Variante, die „Wille'sche"; wie einfach sind diese beiden, vorzüglich die erstere, dieser neuen Erfindung gegenüber! Dort 10 resp. 12 querliegende Drahtstäbe, auf jedem 10 teils ein-, teils zweifarbige Kugeln, die überall von dem Lehrer wie von den Schülern leicht erreichbar sind, hier 13 oder 14 senkrechte Stäbe mit höchst verschiedenfarbigen Kugeln, deren Handhabung trotz des erkennbaren Strebens nach möglichster Einfachheit doch immerhin complicirt bleibt. — Bei der weiteren Vergleichung der drei angeführten Rechenmaschinen tritt uns als Grundprincip der neueren Zeit das Bestreben entgegen, die Veranschaulichung möglichst weit zu führen. Wille bezeichnet schon als einen wesentlichen Vorteil seiner Umänderung der russischen Rechenmaschine die Möglichkeit, über 100 hinaus (bis 120) durch Kugeln zu ver-

*) In Nr. 4 und 5 des diesjährigen Jahrgangs vom Deutschen Schulmann, sonst auch als Beigabe zur Maschine zu haben.

anschaulichen und giebt fernerhin Anweisung, die „Hunderter“ in Fächer zu legen, die auf einem Brettchen an der Vorderseite der Maschine gezeichnet sind, so dass eine gewisse Veranschaulichung noch weiter, vielleicht bis 1000 und 10 000 geführt werden kann. Die Wunstorfer Maschine geht hierin noch weiter. Sie gibt in ihren Kugeln (Knöpfen) nicht nur Einer, sondern die Knöpfe an den verschiedenen senkrechten Stäben sind Einheiten der verschiedenen Positionen des Zehnersystems, so dass jede Zahl, von dem Zehntausendstel resp. Tausendstel ab bis zum Tausendmillioner dargestellt werden kann.

Der ganze Apparat ist ein ziemlich complicirter. Beigegeben ist eine Knopftafel, ein Knopfkasten und eine Quotiententafel.

Die Knopftafel soll für sich allein gebraucht werden. Sie enthält 10 Reihen Drahtstifte, in jeder Reihe 10. Die Kinder sollen durch das Aufstecken von Knöpfen an dieser Tafel die Zahlenbilder körperlich darstellen. Ist dieser Apparat notwendig? Die körperliche Veranschaulichung der Zahlenbilder kann auch durch das Vorschieben von Kugeln auf der russischen Rechenmaschine erfolgen, gewöhnlich aber, und ich halte dies für genügend, werden die Zahlenbilder vom Lehrer an der Wandtafel dargestellt und von den Kindern auf der Schiefertafel nachgeschrieben. Berücksichtigen wir nun noch, wie ungeschickt unsere Kleinen sind, wie viel Zeit erforderlich sein wird, ehe die Knöpfe auf die bestimmten Stifte gesteckt sind, so will es uns scheinen, dass diese Knopftafel ihren Zweck nicht gerade in der einfachsten Weise löst. Dazu kommt, dass sie trotz ihrer 100 Stifte für eine Veranschaulichung der Rechenoperationen nicht geeignet ist. $2 + 3 = 5$ ist leichter durch Zusammenschieben der getrennt stehenden Posten auf der russischen Rechenmaschine zu veranschaulichen, als durch Zusammenstecken der Posten auf der Knopftafel.

Der Knopfkasten enthält in seinen einzelnen Fächern Rechenknöpfe, die teils an der Knopftafel, teils an der Quotiententafel angesteckt werden sollen. Beim Rechnen soll dieser Kasten aufgeklappt werden. Hierdurch wird die Breite der Maschine bis auf fast 2 m vergrössert, so dass dann in nur einigermassen beschränkten Räumlichkeiten die notwendige freie Bewegung um die Maschine nicht möglich ist.

Die Quotiententafel, welche beim Dividiren an der Maschine befestigt werden soll, zeigt 10 senkrechte Drahtstäbchen, um von den Hunderttausendern bis zu den Zehntausendsteln den Quotienten durch aufgesteckte Knöpfe veranschaulichen zu können.

Die eigentliche Maschine, aus einem soliden, 2 m hohen und über 1 m breiten Holzrahmen und 14 Metalldrähten bestehend, zeigt unten noch ein $^3/_4$ m hohes Schutzbrett und oben eine Tafel zur Veranschaulichung des Decimal- und Positionssystems.

Auf dem Schutzbrett sollen die veranschaulichten Operationen von dem Lehrer oder von den Kindern niedergeschrieben werden. Das Brett hat eine zu geringe Höhe, so dass der anschreibende Lehrer fast niederknieen muss, die ablesenden Kinder aber ohne Erheben von ihren Plätzen kaum etwas sehen können. Eine Höherlegung des betreffenden Brettes lässt sich bei der sehr hohen Maschine kaum noch ausführen.

Die über den Metalldrähten befindliche Tafel gibt ein Schema für unser Zahlensystem, wie es bis jetzt der Lehrer bei Einführung in den grösseren Zahlenkreis an die Wandtafel schrieb. Unter den Namen für die Collectiveinheiten befinden sich 14 hohlcylindrische Fächer. Mit Hilfe derselben soll das Positionsgesetz veranschaulicht werden. Legt man z. B. 10 Stäbchen in das Einerfach und 1 Stäbchen in das Zehnerfach, so soll daraus folgen: „Ein Platz nach links hat einen $10 \times$ grössern (soll wol heissen $10 \times$ so grossen) Wert, als der vorhergehende.“ Ich halte diese Art der Veranschaulichung nicht für besonders glücklich gewählt, da im grösseren Zahlenkreise sich das Gesetz sehr leicht aus der schon bekannten Bedeutung der Ziffern in den drei ersten Stellen ableiten lässt (siehe unten) und da gerade bei dieser Maschine, bei der ein Knopf auf der Zehnerreihe einen Zehner bedeutet, sich dies Gesetz an den Knöpfen der Rechenstäbe viel bequemer und leichter entwickeln liesse. Um, wie verlangt wird, $10 \times 10 = 100$ Stäbchen in die Einerhöhlung zu legen, ist der Platz nicht gross genug.

Auf den Metalldrähten befinden sich die Rechenknöpfe. Mit grosser Sorgfalt ist dafür gesorgt worden, dass die

Knöpfe in verschiedener Höhe festgehalten werden können. „Die Knopfreihen haben verschiedene Farbe; dieselbe entspricht, soweit wie möglich, dem deutschen Münzsystem." Soll nun die Bedeutung der Knopfreihen, oder die Farbe oder der Inhalt der verschiedenen Münzen hieran veranschaulicht und eingeprägt werden? Ungewöhnlich wenigstens klingt es, wenn bei der Aufgabe 11 pag. 11 „100 000—4752" gesagt ist: „Der Ht. wird durch einen seegrünen Rechenkopf, welcher einen Tausendmarkschein repräsentirt, dargestellt werden" und wenn es dann bald weiter heisst: „Für 1 Ht. (1 Tausendmarkschein) werden 10 Zt. (10 Hundertmarkscheine) ... eingewechselt." Welche mnemotechnische Unterstützung! 10 Zehntausender und 10 Hundertmarkscheine! (Vergleiche noch die Farbe von einem Hunderterknopf und die Farbe des Markstückes.) — Kann das Bestreben, recht anschaulich zu werden, nicht zur Veranschaulichungssucht ausarten?

Wie wird nun diese Maschine gebraucht?

Während die russische Rechenmaschine und ebenso auch die andern gebräuchlichen Veranschaulichungsmittel nur bis 100 veranschaulichen, geht die Wunstorfer Maschine darin bis 1 000 000 000. Doch ist bei der letzteren die Veranschaulichung eine andere, als bei den ersteren. Soll eine Zahl im Zahlenkreis bis 100 dargestellt werden, z. B. 57, so gibt die russische Maschine 57 einzelne Kugeln, geordnet auf sechs Reihen (5 volle Reihen und auf der 6. noch 7 Kugeln), die neue Maschine aber giebt 5 nickelfarbene Zehnerknöpfe und 7 kupferfarbene Einerknöpfe. Wo liegt hier die grössere Veranschaulichung? — Hentschel teilt auf den 1. Stufen: „Auffassen, Benennen, Darstellen und Schreiben." Die Wunstorfer Maschine beginnt ihre Wirksamkeit erst beim Darstellen, ihre Veranschaulichung von 57 ist das Zahlenbild von 57, die Auffassung d. i. das Erkennen des Inhaltes muss wo anders gesucht werden. Etwas anderes ist es, dass die Darstellung auf der Wunstorfer Maschine die Darstellung in Ziffern recht hübsch vorbereitet. — Es kann mir gesagt werden, dass die Knopfreihe der Einer der verlangten Veranschaulichung genügt. Nachdem, wie Herr Magnus diese Einerreihe gebraucht wissen will (cfr. Beschreibung pag. 8), muss ich dem widersprechen. Dort wird in „Dreiern" bis 37 gezählt. (Die von uns gekaufte Maschine hat aber nur 30 Knöpfe auf der Einerreihe.) Die 37 Knöpfe sollen auf der Einerreihe stehen und sind durch die mit Querbinden versehenen 10. Knöpfe einigermassen geordnet. Trotzdem ist es dem Kinde unmöglich, diese 37 Knöpfe zu überblicken und zu ordnen. Wie ganz anders bei der russischen Maschine, bei der dieselben auf vier Reihen verteilt sind, von denen sich die drei vollen Reihen als volle Zehner darstellen. Wenn bei der Aufgabe 2) 6 in 2 Teile geteilt wird, so geht dies, wenn aber, wie verlangt wird, 32 in 8 oder 16 gleiche Teile geteilt werden soll, so muss wieder die Veranschaulichung vorher gegangen sein, an der Maschine hier wirds ein Probiren. Vergleichen wir das eben Gesagte mit dem, was Herr Magnus auf Seite 10 d) sagt: „78 : 3. L. stellt das Zahlenbild 78 dar, teilt zunächst mittelst drei Holzklemmen 6 Z. in drei gleiche Teile. Kinder: Der 3. Teil von 60 ist 20. L. lässt den restirenden 1 Z. fallen und hebt zu den vorhandenen 8 E. noch 10 E. empor. Kinder: Es bleiben noch 18 zu verteilen. L. teilt diese 18 E. mittelst drei Holzklemmen in drei gleiche Teile. Kinder: Der 3. Teil von 18 = 6; 6 zu 20 = 26; also ist 78 : 3 = 26. Nach vorstehender Operation zeigt der Apparat die Zahl 78 in drei gleichen Teilen." — Der Lehrer teilt also, er teilt die 6 Zehner, auch die 18 Einer, die Kinder sprechen nur das vom Lehrer Gefundene aus. Hier fehlt jede Veranschaulichung, jegliches Verständnis über den Inhalt der Zahlen; das Kind schaut das Resultat wol an, spricht dasselbe auch schnell aus, hat aber für seine geistige Entwickelung im Allgemeinen wie für seine Rechenfertigkeit keinen Vorteil.

Die Wunstorfer Maschine soll aber ihrer ganzen Einrichtung nach, sowie auch nach den Begleitworten des Herrn Magnus die 4 Species in ganzen Zahlen im unbegrenzten Zahlengebiete veranschaulichen. (cfr. pag. 10—12.) Diese Veranschaulichung soll vorzüglich dem Tafelrechnen dienen. Vergl. z. B. bei der Addition Aufg. 10: 432 + 4320. 2 E und kein E sind 2 E etc., bei der Multiplication Aufg. 12: 2 × 3482. 2 × 2 E = 4 E etc. Zunächst ist diese Veranschaulichung eine sehr complicirte. Soll

der Lehrer mit den Knöpfen operiren und zugleich die gefundenen Resultate, wie verlangt wird, auf dem Schutzbrett anfzeichnen, oder kann er das eine oder andere den Kindern überlassen? Letzteres wird nicht gehen, da die Kinder 1. nicht Übersicht und Geschick genug besitzen, um die Knöpfe schnell und sicher verschieben zu können und da sie 2. das schriftliche Verfahren erst lernen sollen, dasselbe also noch nicht vorführen können. Da nun aber die Verschiebung der Knöpfe, das Abzählen etc. nur erfolgen kann, wenn man hinter der Rechenmaschine steht, die Notirung der Resultate aber auf der Vorderseite geschehen muss, so würde die allseitige Besorgung durch den Lehrer allzu zeitraubend sein.

Abgesehen aber von der schwierigen Ausführung meine ich, dass wir der Veranschaulichung des Tafelrechnens wegen nicht eines solchen voluminösen und teuren Apparates benötigt sind. Ist das Kind durch eine der billigen und einfachen Maschinen oder sonst durch Stäbchen, Klötzchen etc. zum innern Verständnis der Zahlen bis 100 geführt worden, so bietet die Fortführung bis 1000 keine Schwierigkeiten. Aus der nun gewonnenen Anschauung, dass immer 10 Einheiten zu einer neuen Einheit zusammengefasst wurden, ergibt sich das hierher gehörige Grundgesetz unseres dekadischen Zahlensystems, und aus der Anschauung, dass die Zehner vor die Einer, die Hunderter vor die Zehner, die Tausender vor die Hunderter gesetzt wurden, erhellt das Positionsgesetz: „Ein Platz nach links hat einen 10 × so grossen Wert, als der vorhergehende." Ein leichtes Schema mit einigen Strichen an die Wandtafel geschrieben, genügt, um die Kinder zur vollständigen Klarheit über die Grösse und Bedeutung der Zahlen und zur Sicherheit im Schreiben derselben zu bringen. Der Anschauungskreis unserer Schüler geht höchstens bis 1000. 1000 Einheiten (Soldaten etc.) kann es möglichenfalls einigermassen bewusst sehen, was darüber ist, ist Abstraction. Wie aus zwei oder drei physikalischen Erscheinungen das Gesetz gefolgert und dasselbe hernach auf ähnliche Erscheinungen angewendet wird, so auch hier. Auch durch die Wunstorfer Maschine kommen die Kinder und wir nicht zur Zahlenvorstellung einer Million, die uns bis jetzt gefehlt hat, obgleich wir ganz sicher wussten, wie viel Hunderttausender, Zehntausender etc. dazu gehörten.

Was nun das eigentliche Rechnen anbelangt, so ist es gleich, ob wir bei der Einführung des schriftlichen Rechnens (des Subtrahirens, z. B.) sagen, wir verwandeln 1 Hunderter in 10 Zehner, oder ob wir uns der Wunstorfer Rechenmaschine bedienen, den weissen Hunderterknopf fallen und dafür 10 nickelfarbige Zehnerknöpfe emporsteigen lassen — beides stellt dieselben Anforderungen an das Verständnis und das Gedächtnis der Kinder, nur ist das erste einfacher als das zweite. — Ebenso, wie es beim Subtrahiren nachgewiesen ist, ist es auch bei den andern Species. Das Verfahren, die sogenannte Veranschaulichung, ist umständlich und zeitraubend, dabei wenig fördernd, da selbst der Vorteil, den es für das schriftliche Rechnen bietet, sich in leichtester Weise durch einfache Mittel an der Wandtafel erreichen lässt. Dazu kommt, dass diese Veranschaulichung sehr beschränkt ist. Die Veranschaulichung würde schon aufhören müssen, wenn bei der Division durch 4 ein Rest von 3 bleibt, da nur an wenigen Stäbchen sich 30 Knöpfe befinden, die für die drei Einheiten der nächst höhern Ordnung eintreten müssten.

Man wird aus dem Vorstehenden mir nicht den Vorwurf machen können, dass ich ein Feind der Veranschaulichung sei. Wenn ich auch nicht ein Schüler von Hentschel wäre, so müsste ich doch seinem von Herrn Magnus angeführten Ausspruche beistimmen: „Der Rechenunterricht kann nur gedeihen, wenn er in seinem rechten Grund und Boden, d. i. in der Anschauung, feste Wurzel schlägt." — Die Anschauung muss aber in der gehörigen Form und in den ihr gesteckten Grenzen bleiben. Sollen wir aber an Rechenknöpfen veranschaulichen, wie viel Zinsen 250 Mark zu $4^0/_0$ in einem Jahre bringen, oder wie 3 M. 10 Pf. in decimaler Form geschrieben wird (cfr. pag. 14, Aufg. 18 und 17), so geht dies über die der Anschauung gesteckten Grenzen hinaus. Der herangebildeten geistigen Kraft des Schülers muss die Aufgabe und die bei der Lösung gewährte Unterstützung (Veranschaulichung) entsprechen, sonst kommt das Kind aus dem geistigen Gängelbande nicht heraus.

Das Kopfrechnen geht dem Tafelrechnen voran. Zum Kopfrechnen ge-

hört klares Verständnis des Zahleninhaltes und Sicherheit in der Anwendung der auf diesem Wege der Anschauung gewonnenen Regeln; Zahlkraft und Zahlgedächtnis müssen geweckt und fortwährend gestärkt werden. Die Wunstorfer Maschine verleitet zum gedankenlosen Ablesen des Resultates und befördert das so weit verbreitete Übel, nicht mit Zahlen, sondern nur mit Ziffern rechnen zu lassen und trotz aller Theorie das Kopfrechnen zu versäumen und das Tafelrechnen auf Kosten des Kopfrechnens auszudehnen. Ist aber das Kopfrechnen in rechter Weise behandelt, so brauchen wir keine Maschine mehr, um die Ansatzformen zum Tafelrechnen einzuführen; dass zu einem Tausender zehn Hunderter gehören, braucht ebenfalls nicht mehr veranschaulicht, resp. körperlich dargestellt zu werden, und welchen Nutzen bringt wohl die „Veranschaulichung" des Quotienten auf der Quotiententafel!

Delitzsch.

Nach meiner Meinung leistet also diese Wunstorfer Rechenmaschine keineswegs das, was die bisherigen Recensionen erwarten liessen. Sie ist sinnreich construirt und gefällig gearbeitet, sie unterstützt in instructiver Weise die Einführung des Numerirens und bietet die Möglichkeit einer vielseitigen Verwendung; doch ist ihre Handhabung eine complicirte, ihre Veranschaulichung zum grössten Teile eine imaginäre und beschränkte, andrerseits aber eine über die gesteckten Grenzen hinausgehende und überflüssige; sie verleitet zum mechanischen Ablesen des Resultats; man möchte sie eine Übertreibung eines sehr richtigen pädagogischen Princips nennen. Sie macht die russische (oder eine andre) Rechenmaschine nicht entbehrlich und wird die altbewährten Hilfsmittel nicht verdrängen, zumal ihr Preis von netto 50 oder 38 Mark von selbst eine weitere Verbreitung verbietet.

Schröter.

VI.

Dr. E. v. Freyhold, Kritische Beiträge zur Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 2. Aufl. Leipz. 1880. Siegismund u. Volkening. (34. Heft der pädagog. Sammelmappe.) 104 S. M. 1. 50.

Wenn ich es unternehme, das vorliegende Schriftchen eingehender zu besprechen, als dies gewöhnlich zu geschehen pflegt, so bestimmt mich dazu vor allen Dingen das Interesse, welches ich an demselben um so mehr nehme, als ich selbst seiner Zeit Ausführliches über den naturwissenschaftlichen Unterricht an der höheren Mädchenschule berichtet habe.*) Eine Verständigung mit dem Verfasser erscheint um so leichter, als er, was die Forderungen und Wünsche in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Mädchenschule betrifft, die ich im Folgenden allein im Auge habe, mit mir im Grossen und Ganzen derselben Meinung ist und nur Einzelnes eine Auseinandersetzung fordert.

Zunächst entspricht das Ziel, das v. Freyhold dem naturwissenschaftlichen Unterricht stellt, meiner Auffassung nicht, die ich in dem Capitel: „Ausbildung einer allgemeinen Weltanschauung" a. a. O. dargelegt habe, die etwa in den Worten Alex. v. Humboldts ausgesprochen ist, dass die Erscheinung der körperlichen Dinge in ihrem Zusammenhang und die Natur als ein durch innere Kräfte bewegtes und belebtes Ganzes aufzufassen sei, welche Forderung Rossmässler als Ziel auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht der Schule aufstellt. Er will, dass die Erde „als ein in seinen einzelnen Erscheinungen zusammenhängender Organismus" aufgefasst werde und fordert, dass der naturwissenschaftliche Unterricht „das freudige Bewusstsein der irdischen Heimatsangehörigkeit" erzeuge und „in dem

*) Vergl. das Osterprogamm der höheren Mädchenschule zu Darmstadt 1878 und „der naturwiss. Unterricht an der höheren Madchenschule und sein Einfluss auf die weibliche Erziehung und Bildung. Leipzig, Teubner 1879.

Schüler ein für sein ganzes Leben nachhaltiges Bedürfnis und Verständnis für einen freudenvollen Verkehr mit der Natur begründe."*)

Dies hohe Ziel des naturwissenschaftlichen Unterrichts müssen wir immer festhalten, wenn wir nicht in den Fehler Lübens verfallen und den naturwissenschaftlichen Unterricht auf die Systematik zuspitzen wollen oder wenn wir nicht wie Leunis im Bestimmen der einzelnen Naturkörper, oder in der einseitigen Bildung der intellectuellen Fähigkeiten die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts sehen oder aber das Nützlichkeitsprincip in den Vordergrund stellen wollen. Ueber diesen Punkt verdienen Beachtung: Bänitz, der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschulen. Berlin 1869; Kräpelin in seiner Arbeit über den Unterricht in den beschreibenden Naturwissenschaften (Pädagogische Zeitfragen, herausgegeben von Dr. Pfalz, I., Heft 3., Leipzig, Brandstetter 1876) u. A. Von diesem Standpunkt aus bedürfen die preussischen Verordnungen und Gesetze für das Gymnasium und die Realschule einer ebenso scharfen Kritik, wie sie v. Freyhold in freimütiger Weise dem badischen Lehrplan der höheren Mädchenschule in Bezug auf den naturwissenschaftlichen Unterricht zu Teil werden lässt.

Im Anschluss an diese Kritik sei es mir gestattet, gegen einige Anschauungen Freyholds eine andere Meinung zu äussern. Ich halte es nämlich, entgegen dem Urteil des Verfassers, für richtig und zweckmässig, dass der badische Lehrplan den naturwissenschaftlichen Unterricht schon mit der 7. Klasse der 10classigen höheren Mädchenschule beginnen lässt und stimme von Freyhold nicht bei, wenn er S. 89 die Einrichtung in anderen Mädchenschulen billigt, nach welcher derselbe erst mit Klasse 4 beginnt. Ich bedaure, dass an mehren Stellen seiner Arbeit sich der Verf. geringschätzig über den elementaren naturwissenchaftlichen Unterricht der Unterklassen ausspricht; es lässt sich das nicht mit denjenigen Aeusserungen in Einklang bringen, in denen er mit Recht ein Vertiefen und Erweitern des naturwissenschaftlichen Unterrichts fordert. Wenn er aber sagt, er vermeide geflissentlich in Beschreibungen alle Angaben über Behaarung der Blätter und Stengel, über Gestalt und Berandung der Blätter „und tausenderlei andere Kleinigkeiten", so verleitet ihn doch wol nur das Streben, den naturwissenschaftlichen Unterricht auf die Oberklassen zu beschränken, zu der eigentümlichen Ansicht, dass diese Dinge überhaupt in Wegfall kommen könnten. Gerade die genaue Untersuchung und Beschreibung der Pflanzen in den unteren Klassen sollte ein Mittel zur Erziehung der sorgfältigen eingehenden Beobachtung und eines eigenen Urteils werden, und man sollte auch in den Mittelklassen, wo diese Dinge allerdings zurücktreten, nicht versäumen, aus ihnen wesentlichere abzuleiten, sollte z. B. nicht verschmähen, auf die verschiedene Bildung der Granne bei den Gräsern, oder auf den Einfluss des Standorts auf die Behaarung der Pflanze aufmerksam zu machen. Das Richtige in der Ausführung des Verfassers liegt darin, dass er 1) die überflüssigen Kunstausdrücke vermieden wissen will, 2) gegen die „wahrhaft einschläfernde Vollständigkeit" zu Felde zieht, welche die Schulbücher in diesen Dingen zeigen. Hierin stimme ich ihm vollständig bei. In den Schulbüchern wird die S. 53 geschilderte Terminologie zu „ledernem, geisttötendem Zeug"; aber im Unterricht ist der Vergleich von ganzrandigen und gesägten Blättern, einer röhren-, trichter- und glockenförmigen Blumenkrone, eines fünfzähnigen und fünfblättrigen Kelchs nichts weniger als ledern. Selbst dass der 5zähnige Kelch einer Lippenblüte 10streifig ist, kann ebenso interessant werden, wie „tausenderlei andere Kleinigkeiten". Etwas Anderes ist es mit den fehlerhaften Ausdrücken der Terminologie, die Verfasser tadelt. Aber selbst manchen von ihnen möchte ich, wie vielen sonderbaren Linné'schen Pflanzennamen, aus Pietät das Wort reden, z. B. dem herzförmigen Blatt, das doch mit der Herzform Nichts zu tun hat, oder den Nebenblättern. Der Name „Scheidenspitzen" für diese ist doch nur eine unglückliche Neuerung, und wenn auch die neue Bezeichnung „Fruchtblätter" richtiger ist, als die alte „Griffel", so fragt sich's immer noch, ob es

*) A. Rossmässler, der naturwissenschaftl. Unterricht. Gedanken und Vorschläge zu einer Umgestaltung desselben. 1860.

nicht angezeigt ist, den alten Namen beizubehalten und dann auch die gewöhnlichen „Blätter" der Pflanze, die Jedermann unter diesem Namen kennt, die aber nach der neuen Terminologie „Laubblätter" heissen, wie bisher einfach „Blätter" zu nennen. In der Wissenschaft ist es wol Sitte oder Unsitte, dass jeder neue Monograph nicht nur seinen neuen Arten, sondern auch den alten neue Namen gibt; vor ähnlichen Dingen sollten wir uns aber in der Schule hüten. In der Verurteilung der botanischen Terminologie geht Verfasser zu weit. Wir wollen ihm nicht verdenken, dass er als Schüler von Alex. Braun und Anhänger von Buchenau auch auf Wissenschaftlichkeit in terminologischen Ausdrücken hält, aber er darf auch nicht Alles wie ein junger Heisssporn über Bord werfen wollen und vor allen Dingen nicht geringschätzig von der Schulmeisterei denken und über Schulmänner, wie Dr. Baenitz und Dr. Müller-Lippstadt, welche grosse Verdienste um die Entwickelung des naturwissenschaftlichen Schulunterrichts haben, auf eine solche Weise urteilen, wie er es in seinem Schriftchen tut.

In diesen Punkten bin ich also mit dem Verfasser nicht einverstanden. Dahingegen stimme ich ihm bei, wenn er am badischen Lehrplan tadelt, dass der naturgeschichtliche Unterricht nicht bis Klasse 1 fortgesetzt wird; ferner, dass in Klasse 6 schon „die innere Bildung der Pflanzen und Tiere" mit in Betracht gezogen werden und in Klasse 4 „das gelegentlich aus der Physiologie und Anatomie Gelernte zu einem Ganzen zusammengefasst" werden soll. Der Verfasser hat vollkommen Recht, wenn er sagt, dass wenn auf den Realschulen 1. Ordnung 13- und 14-jährigen Schülern von diesen Sachen Nichts zugemutet wird, sie in die erste Klasse der Mädchenschule gehören.

Nach meinem Dafürhalten unterschätzt aber v. Freyhold die Wichtigkeit der mikroskopischen Untersuchungen, wenn er ihnen nicht einmal ein Semester einräumen, sondern nur 5—6 Wochen des Sommerhalbjahrs zu einem Cursus in der Anatomie und Physiologie der Pflanzen verwenden und die Morphologie des tierischen Körpers (Anatomie) mit der Systematik vereinen, „d. h. bei Besprechung der einzelnen Tiergruppen gebracht" haben will. (vergl. S. 44 u. 75). Dann sollte man die mikroskopischen Untersuchungen lieber ganz aufgeben. Ich verlange für die Anatomie und Physiologie der Gewächse in der 1. Klasse ein volles Sommersemester, ebenso ein Winterhalbjahr für die der Tiere und zwar vorzugsweise der niederen, nicht der höheren, wie Verfasser will. Die Anthropologie (eine Stunde im Winterhalbjahr) lege ich, wie es der badische Lehrplan will, in die 3. Klasse, an den Schluss der in der 4. beendeten Systematik die Tiere. Diese kann nämlich in der 4. Klasse recht gut zu Ende kommen, während die Systematik der Pflanzen, aus Gründen, die auch Verf. teilt, es nicht könnte. An die einzelnen Capitel der Anthropologie schliesse ich vergleichsweise die entsprechenden Verhältnisse des Tierkörpers, vorzüglich der höheren Tiere. Die Einrichtung der beiden anatomisch-physiologischen Curse in Klasse 1 habe ich ausführlich in meiner oben erwähnten Arbeit dargelegt und begründet und will nur noch bemerken, dass die Vergleichung der Tieranatomie mit der Pflanzenmorphologie, welche Verfasser S. 41 vornimmt, keinen Grund abgibt, die Pflanzenanatomie einfach zu ignoriren. Dass die Tieranatomie der allgemeinen Pflanzenmorphologie entspricht, ist richtig; aber daraus folgt nur, dass man unter dem Namen Tieranatomie die Tiermorphologie lehrt, nicht aber, dass Pflanzenanatomie auch in Pflanzenmorphologie aufgehe. Jene Vergleiche geben schon deshalb Anlass zu falschen Schlüssen, weil überhaupt Botanik und Zoologie nicht in entsprechender Weise parallel mit den Klassen fortschreiten, worauf v. Freyhold selbst an einer Stelle seiner Arbeit aufmerksam gemacht hat.

Ich bin schon deshalb nicht mit einer Beschränkung der Anatomie und Physiologie im Sinne Freyholds einverstanden, weil durch sie erst der Bau und das Leben der Organismen zum Verständnis gelangt, so dass man in ihnen gleichsam den Schlussstein des botanischen und zoologischen Unterrichts erblicken kann. Ich stimme darin mit Baenitz überein. Mit Freyhold teile ich die Meinung, dass diese Unterrichtsgegenstände nicht in die 5. und 4., sondern in die 1. Klasse der höheren Mädchenschule gehören; ebenso die Chemie, vielleicht mit Ausnahme eines propädeutischen Curses. Auch bin ich mit

dem Verfasser darin einverstanden, dass die Chemie in Bezug auf ihre Wichtigkeit der Physik in der höheren Mädchenschule weit nachsteht und dass sie sich auf die wichtigsten chemischen Erscheinungen und Gesetze beschränken muss, möchte aber doch, dass auch die chemischen Erscheinungen in Haus und Küche Berücksichtigung fänden. Verfasser würde über die „Küchenchemie" nicht so wegwerfend urteilen, wenn er Klencke's Buch: „Die Naturwissenschaft im weiblichen Berufe" gelesen hätte und bedenken wollte, dass die Frau nicht allein wissen soll, „wie Etwas in der Küche geschieht, sondern auch warum es geschieht", oder er müsste auch die Belehrungen über Gesundheitspflege, rationelle Bekleidung und Ernährung, die er S. 96—99 betont, fallen lassen und dürfte auch S. 31 die Wichtigkeit der Botanik für Gartenbau, Landwirtschaft, Industrie und Arzneimittellehre nicht hervorgehoben haben. Wer aber die Mädchenschule zur Mitteilung der Kenntnisse für das praktische weibliche Leben für zu gut hält, irrt ebenso, wie die, welche in diesen Dingen die Hauptgegenstände des Unterrichts erblicken.

Ferner teile ich des Verfassers Ansicht über die Stundeneinteilung für Chemie und Physik, bis auf die Aenderung, dass ich ein plus von einer Stunde im Wintersemester für Chemie und Mineralogie in Klasse 2 ansetze. Ich bin, um eine Einigung anzustreben, erbötig, auf die Chemiestunde im Wintersemester der 3. Klasse zu verzichten und sie der Physik zu überlassen, event. auch die Chemiestunde der 1. Klasse mit der Mineralogiestunde der 2. Klasse zu vertauschen, halte es aber nicht für angegemessen, die Krystallographie in den Vordergrund des mineralogischen Unterrichts zu stellen. Ich weiss nicht, ob und wieweit v. Freyhold gesonnen ist, seinen S. 101 mitgeteilten Entwurf eines Lehrplans für den naturwissenschaftlichen Unterricht der höheren Mädchenschule nach dem meinigen (a. a. O. S. 114) umzuändern; ich will an seiner Zusammenstellung nicht mäkeln; es führen mehrere Wege nach Rom; aber es wäre gewis zweckmässig, wenn wenigstens in der Stundenverteilung eine Übereinstimmung erzielt würde und nicht jeder naturwissenschaftliche Lehrer, wie es meist geschieht, für seine Schule einen eignen naturwissenschaftlichen Lehrplan aufstellte.

In Bezug auf einige andere Bedenken erlaube ich mir noch zu bemerken, dass ich nicht für eine Trennung der Stunden für botanische Morphologie und Systematik in derselben Klasse bin; auch möchte ich nicht, dass man die wichtigsten Lehren der Biologie als besonderes Capitel, sondern dass man sie gelegentlich behandelt und zwar dann, wenn man gerade das für die Erläuterungen passende Pflanzenmaterial vor sich hat.

Im Übrigen stimme ich den Ausführungen des Verfassers über die Unzweckmässigkeit des Linnéschen Systems und über die Zweckmässigkeit der Anlage eines Herbars bei und bin gleich ihm für öftere botanische Excursionen und für Anlage eines Schulgartens, worüber ich in meiner Arbeit ausführlich berichtet und auch die Ausschmückung des naturwissenschaftlichen Lehrsaals mit Blattpflanzen und Bildern und die Anlage eines kleinen Aquariums empfohlen habe. Endlich stimme ich dem Verfasser bei, wenn er es bedauerlich findet, dass eine gedankenlose Tradition den naturwissenschaftlichen Unterricht hindert, die ihm gebürende Stellung in der Reihe der Unterrichtsfächer einzunehmen.

Ich wünsche der fleissigen Arbeit im Interesse des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu weiterer Anregung und Besprechung die grösste Verbreitung.

Darmstadt. Röll.

VII.

Rade, Oberlehrer am K. Seminar zu Zschopau. Lehrgang des Unterrichts in der Geographie von Deutschland. In zwei concentrischen Cursen für niedere und mittlere Volksschulen. Zschopau 1879. 200 Seiten.

Bescheiden betitelt sich das Buch: „In zwei concentrischen Cursen für niedere und mittlere Volksschulen“; gewis zu seinen Ungunsten, denn das Wort „concentrisch“ dürfte manchen abschrecken, und doch wäre das schade, da von „Concentricität“ in dem Buche wenig zu finden ist. Es ist vielmehr in dem ersten Cursus je ein Minimum des der Volksschule zugedachten Lehrstoffes enthalten, während die Erweiterungen des zweiten Cursus auf günstigere Verhältnisse berechnet sind. Die zweite Hälfte jenes Titels aber dürfte geeignet sein, manchen Lehrer höherer Schulen abzuhalten, das Buch zu kaufen, und doch sind die dargestellten Verhältnisse auch den Zöglingen dieser Anstalten wenn nicht fremd, so doch gewis meist sehr unklar. Denn wir haben in dem „Lehrgang des Unterrichts in der Geographie von Deutschland“ ein Buch zu begrüssen, welches die ausgetretenen Spuren des bisherigen Weges für geographische Lehrbücher verlässt. Es ist endlich einmal Ernst gemacht mit der Forderung, dass der Unterricht in der Geographie eine lebendige Darstellung des Wechselverhältnisses der geographischen Objecte untereinander sei. Keins der bekannten Lehrbücher hat bis jetzt in so consequenter Weise die Grundsätze Ritters durchgeführt als das voliegende.

Neben den Schöpfer der neueren Erdkunde stellt der Verfasser den Reformator der Pädagogik „Herbart“. Solche Vereinigung müsste Vortreffliches bringen. Um so mehr ist zu beklagen, dass, während Ritters Forderungen durchaus erfüllt sind, die des letzteren fast nur in der Einleitung eine rechte Würdigung erhalten. Nicht von für die Kinder Interessantem geht der Verfasser aus, obgleich er den Wert des Interesses kennt (S. 1), sondern der geographische Stoff — nur etwa vermittelt durch das schwache Band der Heimatskunde — tritt direct an die Kinder heran; und doch braucht man nur kurze Zeit Lehrer der Geographie zu sein, um einzusehen, dass Berge und Flüsse fremder Länder an und für sich kein Interesse für die Kinder haben. Ebensowenig handelt der Verfasser im Sinne Herbarts, wenn er die fachwissenschaftliche Anordnung überall wahrt. Dass dem so ist, zeigen schon die Ueberschriften der einzelnen Abschnitte: z. B. 1. Umgrenzung; 2. Beschaffenheit im Allgemeinen. Gebirgsgliederung; 3. Beschreibung der Flussgebiete. Städte; 4. Übersicht der Städte. Bewohner. Nun muss ja wol ein Lehrbuch für die Hand der Kinder systematisch geordnet werden — richtige Benutzung durch den Lehrer ist Voraussetzung —, nicht aber darf dies der Fall sein bei einem Buche für die Hand des Lehrers, dem der Stoff auch methodisch zu zergliedern und zu ordnen ist, will das Buch nicht nur Stoffsammlung sein.

Nach dem Gesagten erscheinen folgende Ausstellungen berechtigt.

Im ersten Teil des Buches sind sehr beherzigenswerte methodische Auseinandersetzungen vorausgeschickt. Nur würde ich für den auf S. 2 aufgestellten 1. Grundsatz: „Gehe so viel als möglich von der Anschauung aus“ setzen: Gehe stets von dem Interesse des Kindes aus, d. h.: Suche Anschluss an den im Kinde vorhandenen Gedankenreichtum. Wie schon angedeutet, scheint der Verfasser das Interesse, dessen Bedeutung vorher doch eingehend gewürdigt wurde, bei Aufstellung der Grundsätze für den geographischen Unterricht übersehen zu haben. Für die Heimat ist dasselbe selbstverständlich vorhanden; aber weiter! — Was über dem nächsten Berg liegt, nach Norden, Süden etc. ist dem Kinde an und für sich sehr einerlei. Es ist also der umgekehrte Weg einzuschlagen. Nicht vom Heimatsorte sind Städte und Länder aufzusuchen, sondern diese sind in Beziehung zu setzen zur Heimat. Freilich muss da der leitende Faden gefunden werden, an dessen Hand man im Unterricht jene Orte daran nimmt. Selbstverständlich müssen die Orte, die für wert befunden werden, mit der Heimat in Beziehung zu treten, von grossem Interesse für die Kinder sein. Dieses Interesse aber kann nur die Geschichte (daneben noch die Naturkunde) verleihen. Also:

1. Heimatskunde (mit möglichster

Erweiterung durch Spaziergänge und Reisen);

2. Geographie der durch den Geschichtsunterricht (und die Naturkunde) interessant gewordenen Orte und Herstellung der Beziehungen derselben zur Heimat.

Wie kann hingegen (S. 11 ff.) eins der aufgestellten Grundverhältnisse („die astronomische Lage eines Ortes, der geologische Bau der Erdrinde; die wagerechte Gliederung der Festländer und Weltmeere und die senkrechte Gliederung oder Bodenform der Erdoberfläche") die ein wissenschaftliches Interesse voraussetzen, „zum leitenden Hauptgedanken des gesamten geographischen Unterrichts in der Volksschule" gemacht werden? Etwas anderes, durchaus richtiges ist, dass die Kinder genötigt werden, die geographischen Erscheinungen auf jene Grundverhältnisse zurückzuführen, und das will der Verfasser vielleicht auch nur meinen.

Völlig einverstanden aber müssen wir uns erklären mit dem S. 14 ff Gegebenen, welches in dem Satze gipfelt: *das Merken soll nicht mehr ein mechanisches, sondern ein logisches sein.* Vielleicht könnte S. 24 das horizontale Legen beim ersten Auftreten der Wandkarte einzufügen sein, ein weiteres Hilfsmittel um „Papiergeographie" zu vermeiden.

Der 2. Teil enthält den „Lehrstoff für den Unterricht in der Geographie von Deutschland" (nach Flussgebieten geordnet, mit einer politischen und statistischen Uebersicht). Hieraus einige Notizen, bei denen meist die wörtliche Anführung eine ausdrückliche Berichtigung unnötig macht. S. 34: „nach Südosten (vom St. Gotthardt) die lepontischen Alpen" — ist zum mindesten ungenau; S. 41: „Tessino" — entweder Tessin oder Ticino; S. 48: Da der Neckar *und der Main* schiffbar sind, so ist Mannheim ein wichtiger Handelsplatz"; S. 48: „Ziehen wir auf der Karte vom südwestlichen Ende des Schwarzwaldes eine Linie in nordöstlicher Richtung über die rauhe Alp bis ungefähr in die Mitte Deutschlands, so treffen sich *beide Linien in* ... dem Fichtelgebirge." S. 49: Der Mainlauf wäre sicher besser durch die Ausdrücke „Dreieck", „Viereck" charakterisirt, als durch „Biegung nach Süden, Westen und Norden" etc.; S. 60: Nicht am Eingang in das Moseltal liegt Trier, sondern am Eingang in das *untere* Moseltal; S. 68: Die Lippe wird als ein „linkseitiger" Nebenfluss aufgeführt.

S. 72: Der alte Fehler, dass Werra und Fulda zusammen die Weser bilden; S. 79: Anstatt „bayrische Hochebene" ist auch für den 1. Cursus entschieden besser und bezeichnender *schwäbisch-bayrische Hochebene.* Dieselbe befindet sich jedoch nicht nördlich von den Ostalpen, die bekanntlich erst mit dem Brenner beginnen. Hier sind Isar und Inn genannt; der in der Geschichte so bedeutsame *Lech* nicht. Gewis wird der Volksschule viel zugemutet mit: ötztaler Alpen; Greinerwald (S. 82); Sagawa, Berannka (S. 96); Klodnitz (S. 112); Berninapass (S. 84); Bernhardinpass, Julierpass, Zihl (S. 42); S. 84: „Östlich von den rhätischen Alpen liegt die Gebirgsgruppe des Orteles" (soll wol heissen Ortles) — höchstens östlich von der Berninagruppe; „Der Semmering südöstlich von den steirischen Alpen" — nein nordöstl. S. 92: Die Eger fliesst „westlich am Erzgebirge hin" S. 91 ff.: In Böhmen von einem nördlichen „*Tiefland*" zu reden, scheint doch zu gewagt; S. 95: „Die Einsenkung *östlich* vom Riesengebirge heisst der glatzer Gebirgskessel"; S. 100: „Nördlich von Erfurt liegt das Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen"; S. 103: Die Elbe tritt an der sächsischen Grenze nicht in das „Ober-", sondern in das *Mittelelbgebiet*; S. 130: Von einem „uralisch-baltischen Landrücken" zu sprechen, hat man wol aufgegeben; S. 109: Für „das *Mittel*elbgebiet hat eine Stadt" etc. — das *Unter*elbgebiet; S. 154: Bei Angabe der Grenze zwischen Baiern und Württemberg muss es statt „Lech" *Iller* heissen.

Die Trennung des politischen Teile von dem Vorhergehenden muss ich für eine unglückliche halten. Man hat — abgesehen von den bei solcher Trennung unvermeidlichen, störenden Wiederholungen — bei dem Durchlesen das Gefühl, als ob etwas ganz neues auftrete, etwas von dem Vorausgehenden ganz verschiedenes. Ich habe die Ansicht, dass das politische und statistische Material zum grössten Teil aus den physischen Verhältnissen sich ergibt. Es lässt sich das auf jeder Seite der politischen Übersicht erkennen; was etwa noch fehlen würde, liesse sich leicht

anfügen. Aus dem Gesagten folgt, dass der politische Stoff in einzelnen zweckmässig geordneten Abschnitten dem physischen Teil einzuverleiben ist, (spätere politische Zusammenstellungen würden sich dann von selbst ergeben). Dann würde auch noch mehr Gelegenheit geboten zu dem so wichtigen Bilden von längeren Reihen, was der Verfasser gänzlich ausser Acht lässt. Ein Beispiel möge genügen: S. 66 werden die Erz- und Steinkohlenlager im Gebiet der Sieg, Wupper und Ruhr erwähnt, die zum Bergbau und Hüttenbetrieb locken; S. 67 dasselbe noch einmal, im Anschluss daran: Essen; S. 69 (Cursus II) dasselbe mit einigen Erweiterungen: Dortmund, Iserlohn, Remscheid, Solingen etc.; S. 70: „Die Städte dieses Gebietes verdanken ihre Bedeutung teils dem kohlen- und erzreichen Boden“ etc.; S. 150: „Kohlen- und Erzlager im Süden“ (Westfalens), „Dortmund (Eisen und Kohlen), Hamm (Eisenhütten), Iserlohn (Metallwaarenfabrikation)“, dann (Rheinprovinz) „Reich an Erz- und Steinkohlen. . . . Essen (Krupp, Gussstahl und Kanonen)“; S. 152: „Bergbau: Steinkohlen in Westfalen . . . Eisen in Westfalen . . . Industrie: . . . Eisen und Metallwaaren Rheinland, Westfalen“; S. 153: (I. Cursus) Industrie: . . . Eisen, Blech und Draht: Remscheid, Hagen; Gussstahl, Kanonen, Geschosse, Achsen: Essen; Messer, Klingen, Werkzeuge: Solingen, Remscheid . . . Nähnadeln: Aachen, Iserlohn“; S. 154: „Ausfuhr: Industrieerzeugnisse“; S. 182: Tonschiefer (niederrheinisches Schiefergebirge): „Auch diese Gesteine sind häufig reich an Erzen.“ — Sollte es nicht einfacher, übersichtlicher, meinetwegen auch anschaulicher sein, diese zahlreichen, verstreuten, sich wiederholenden Notizen zusammenzufassen, dieselben in einer Reihe auftreten zu lassen? Diese Reihe dürfte ungefähr folgende sein:

Sieg, Wupper, Ruhr: Wasserkraft.
Niederrheinisches Schiefergebirge;
Thonschiefer;
Reich an Erz, Eisen;
Bergbau;
Hüttenbetrieb; Steinkohlen;
Eisenwaren: Messer, Werkzeuge (Solingen), Blech, Draht (Remscheid, Hagen), Nadeln (Iserlohn), Stahl, Gussstahl, Kanonen (Essen, Krupp);
Städte: Dortmund, Hamm und die genannten;
Handel: Ausfuhr der Eisenwaren und Steinkohlen.

Nach Aufstellung solcher und ähnlicher Reihen müssen Zusammenstellungen, wie sie der Verfasser in reichem Masse gibt (S. 152 f; 157 etc) folgen.

Sehr willkommen wird jedem Leser der Geographie der Anhang sein, der in übersichtlicher Weise die geologischen und klimatischen Verhältnisse Deutschlands und die von ihnen abhängende Vegetation behandelt.

Der angefügten Höhenschichtenkarte geht eine Anleitung zur Benutzung voraus. Principiell gegen alle Unterlagen, welche das Kartenzeichnen den Kindern erleichtern sollen — denn in Wahrheit beeinträchtigen solche Hilfen die Selbsttätigkeit und damit den Nutzen des Zeichnens —, würde ich einen Atlas für die Hand der Kinder, der in der Rade'schen Manier ausgeführt wäre (natürlich mit ausgeschriebenen Namen), mit Freuden begrüssen. Derselbe würde sehr bald bei einiger Genauigkeit — nur Solingen links von der Wupper ist mir bei der vorliegenden Karte aufgefallen — die Stössner'schen Arbeiten verdrängen.

Eisenach. Dr. Göpfert.

Über die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbarts.

Von **O. Flügel** in Schochwitz.

Die metaphysische Seite der Psychologie Herbart's ist von Anfang an bis auf heute trotz mancherlei Verdeutlichungen nicht geringen Misverständnissen ausgesetzt gewesen; dieselben betreffen zumeist das Verhältnis der inneren Zustände, nämlich der Vorstellungen zu der ursprünglichen Qualität der Seele und bekommen dadurch einen gewissen Schein von Triftigkeit, dass die betreffenden metaphysischen Gedanken nicht ihrem vollen Zusammenhange nach erwogen werden.

Bekanntlich kann eine denkende Betrachtung der gegebenen Natur nicht bei den blosen Erscheinungen als solchen stehen bleiben, sondern wird zu einer Erklärung derselben, d. h. zur Annahme von Ursachen fortgetrieben, welche die Erscheinungen bedingen. Darum sagt auch Lotze: „Gewis hatte Herbart Recht, Unbedingtes zu dem Wechsel des Bedingten hinzuzusuchen.“*) Hinsichtlich dieses Unbedingten, welches die Erscheinungen bedingen, oder die Erklärung für die Natur abgeben soll, stehen sich nun zwei einander völlig ausschliessende Systeme gegenüber: der Monismus und der Pluralismus. Der erstere, nämlich die Annahme nur Eines Realen, zeigt sich indes gar bald als völlig untauglich, die gegebenen Erscheinungen in Hinsicht auf ihre Mannigfaltigkeit und Veränderung zu erklären, denn, sagt auch Lotze a. a. O. S. 443: „aus einem einzigen gleichartigen Prinzip kann man Verschiedenes nicht ableiten, ohne eine hinlängliche Anzahl zweiter Prämissen, die jenes Eine nötigen hier a, dort b oder c zu entwickeln.“ Was hier speziell bei der Detailforschung gesagt wird, muss natürlich auch von dem Einen Absoluten gelten; dieses, als Eins gedacht, kann für sich allein und aus sich selbst heraus niemals Grund der Mannigfaltigkeit in der Natur sein. Darum wird man notwendig zu der andern Annahme, nämlich zu dem Pluralismus getrieben.

So gelangt die Forschung zur Voraussetzung einer Mehrheit von realen Wesen, als der Bedingung der Naturerscheinungen. Allein in der Vielheit als solcher kann noch kein Grund liegen, dass die vielen als existirend anzunehmenden Wesen auch auf einander wirken. Vielmehr muss zu dem Zwecke noch eine qualitative Verschiedenheit, und zwar ein qualitativer Gegensatz unter den letzten realen Wesen

*) Lotze, Metaphysik. Leipzig. 1879. S. 152.

statnirt werden. Denn liegt in der durchweg gleichen Qualität eines Wesens kein Grund zu wirken, so können auch zwei oder mehrere qualitativ einander ganz gleiche Wesen nicht den Grund zur Wirksamkeit bieten oder enthalten. Zu diesen auf Grund der Erfahrung und Logik gemachten Voraussetzungen, welche die Vielheit und den qualitativen Gegensatz der letzten realen Wesen betreffen, gesellt sich noch die Forderung einer anderen Bedingung, um das Wirken und damit die gegebenen Veränderungen zu erklären, denn wenn Ein Wesen an sich, welche Qualität ihm auch eigen sein möge, nie ein Prinzip der Veränderung enthält, so auch nicht viele, wenn schon unter einander verschiedene, falls nämlich jedes isolirt für sich gedacht wird. Die verschiedenen Qualitäten müssen vielmehr einander zugänglich, auf eine bestimmte Weise für einander sein. Die äussere formale Bedingung nun, unter welcher die verschiedenen Wesen einander ihre Verschiedenheit oder ihren Gegensatz darbieten können, besteht darin, dass eben da, wo die eine Qualität ist, auch zugleich die entgegengesetzte sich befindet; d. h. hinsichtlich unserer räumlichen Auffassungsweise, dass die betreffenden Wesen zusammen (ineinander) sind oder sich ganz oder teilweise durchdringen.

Demnach hat man die Qualität nicht als eine ursprüngliche oder ursachlose Kraft anzusehen, denn dies hiesse ja ein Werden ohne Ursache zulassen, oder bei etwas stehen bleiben, welches wie alles Erscheinende zur Annahme noch weiterer, letzter Bedingungen aufforderte. Vielmehr verlangt der Gedankenzusammenhang notwendig die Annahme, dass die Kraft oder Wirksamkeit erst im Kontakt qualitativ entgegengesetzter Wesen entspringt. Wie nun die Wesen einander auf Grund des Gegensatzes ihrer Qualitäten zur Wirksamkeit bestimmen, ist natürlich nicht weiter zu erkennen, da die ursprünglichen Qualitäten als solche von uns niemals erkannt werden können; aber dass die gegebenen Erscheinungen der Natur ihre Ursache in einem gegenseitigen, tätigen Eingreifen der letzten realen Wesen vermöge ihres qualitativen Gegensatzes haben müssen, diesem Gedanken ist nicht auszuweichen, weil alle andern zu diesem Zwecke versuchten Annahmen zu Widersprüchen führen, also unmöglich sind. Wo zwei oder mehrere Wesen, deren Qualitäten einander entgegengesetzt sind, sich durchdringen, da können diese Wesen unmöglich einander völlig gleichgiltig bleiben; vielmehr wird jeder Unbefangene hier bei näherer Erwägung den Punkt sehen, wo ein Konflikt der Qualitäten und somit Wirkung und Gegenwirkung statthaben muss. Es ist aber ganz natürlich, dass für das, was an sich nicht näher erkennbar ist, auch ein Wort fehlt, welches in jeder Beziehung diesen Vorgang völlig unzweideutig bezeichnet. Das ist auch von Seiten der Herbartischen Metaphysik von Anfang an hervorgehoben. „Es fehlt an bezeichnenden Wörtern für den spekulativen Begriff des wirklichen Geschehens: denn Akt, Geschehen, Erfolg, Druck und Gegendruck, Störung und Selbsterhaltung oder dergleichen, sind dem Wechsel der Erscheinungen nachgebildete Worte und tragen die Negation in sich."*) Am Worte ist auch nichts gelegen, nur soviel muss festgehalten werden, dass hier ein Akt vorliegt, welcher erstens

*) Taute: Religionsphilosophie. 1840. I. 519.

die ursprüngliche Qualität als solche unverändert lässt, zum andern aber doch ein wirklicher Akt ist, und der drittens — was sich unmittelbar daraus ergibt — ganz und gar von den Qualitäten der in Wechselwirkung begriffenen Wesen bestimmt wird.

Der erste Punkt, nämlich die Unveränderlichkeit des Wesens, d. h. seiner ursprünglichen Qualität, erweist sich auf synthetischem und analytischem Wege als notwendig. In ersterer Beziehung würde Umwandlung der Qualität einer Identität von Sein und Nicht-Sein bedeuten, mag nun die Veränderung die Qualität ganz oder nur teilweise betreffen, immer schliesst der Begriff einer qualitativen Umwandlung einen Widerspruch in sich, dass nämlich die Qualität ist und zugleich nicht ist, dass sie ist, was sie ist, und zugleich das, was sie nicht ist. Jede derartige Veränderung verbietet sich also schon a priori. Zum andern aber führt die tatsächlich gegebene, der modernen Physik als Axiom feststehende Unzerstörbarkeit des Stoffes, sowie die Konstanz der Gesetzlichkeit notwendig zu dem Gedanken, dass die letzten Elemente, welche die gegebene Natur bilden und die konstante Gesetzlichkeit derselben bedingen, an sich unveränderlich und unzerstörbar sind. Und wenn Lotze oben bemerkte, dass ein Unbedingtes zu dem Wechsel als Bedingten hinzuzusuchen sei, worin anders kann das Motiv dazu liegen, als in der Erkenntnis, dass das Wechselnde als solches eben nicht das Letzte sein könne? und wodurch sollte sich auch das gesuchte Unbedingte von dem Bedingten unterscheiden, wenn nicht eben dadurch, dass jenes keinem Wechsel oder keiner Veränderung unterworfen ist?

Verdeutlichen wir uns dies noch im Speziellen in Hinsicht auf die Seele. Auch diese ist als ein intensiv einfaches, qualitativ bestimmtes Wesen anzusehen und darum jeder qualitativen Veränderung unzugänglich. Angenommen indes, es hätte eine derartige Veränderung bei der Erzeugung von Vorstellungen oder überhaupt von inneren Zuständen statt, wie einige Gegner der Psychologie Herbart's meinen, so käme man alsbald sowol mit der Logik als mit den Tatsachen in Widerspruch. Die Qualität der Seele sei S. Ein Sinnesreiz R bewirke in der Seele einen innern Zustand a, so möge damit eine Veränderung in der Qualität der Seele vorgegangen sein, sie sei nicht mehr S, sondern S^1. Nun trete abermals derselbe Reiz R an die Seele heran, jetzt findet dieser Reiz nicht mehr S, wie vorher, sondern S^1 vor. Soll hier nun das Zusammenwirken von S^1 und R dasselbe Resultat haben, nämlich a? das ist ganz unmöglich, wenn eine wirklich qualitative Veränderung der Seele stattgefunden hat, also S nicht mehr S^1 ist. Verschiedene Bedingungen können nie dieselbe Wirkung erzeugen. Tatsächlich aber bringt derselbe Reiz unter sonst gleichen Umständen auch immer dieselbe Empfindung hervor. Will man dieser Erfahrung Rechnung tragen, so ist nur möglich anzunehmen, dass $S = S^1$ sei, dass also keine Veränderung stattgefunden habe, oder aber, dass S überhaupt $= 0$ sei; letzteres würde heissen, dass bei Erzeugung der Empfindungen die Tätigkeit der Seele gar nicht in Betracht kommt, vielmehr der Reiz selbst schon die Empfindung sei, oder — was ganz dasselbe sein würde — dass die Seele eben nur ein völlig leeres Gefäss sei, in welches der Reiz, ganz

wie er ist, hineingeht. Oder soll man annehmen, sobald S in Folge von R in S^1 verwandelt ist und R in Wegfall kommt, stelle sich ganz von selbst S wieder her? Aber soll eine Ursache nötig sein, damit S in S^1 und keine Ursache, dass S^1 in S übergeht? Und was wäre dann im letztern Falle das Subjekt, welches sich wiederherstellt? Ist S etwa doch S geblieben, während es zu S^1 wurde und schüttelte es etwa diese durch R aufgenötigte Natur S^1 von selbst wieder ab? Das würde heissen, dass gar keine wesentliche Veränderung stattgefunden, dass S als S beharrte, während es in Reaktion gegen R begriffen war. Vielleicht meint man indes, eine gewisse Identität in allem Wechsel festhalten zu können, wenn man die Qualität der Seele nicht schlechthin einfach annimmt, also statt S eine Einheit von ABC setzt. Allein hier stellen sich ganz dieselben Unzuträglichkeiten ein. ABC gewinne in Folge der Einwirkung von R den Zustand a, damit sei in ABC eine Veränderung vor sich gegangen, welche aber doch nicht das ganze Seelenwesen betrifft, es sei also ABC in ABD übergegangen. Wenn nun R wiederum wirkt, soll es mit ABD dasselbe Resultat, nämlich a, ergeben, als vorher mit ABC? Das hiesse brechen mit jeder gesunden Logik und den Forschungsmaximen der gesamten Naturwissenschaft; oder aber es müsste ABD = ABC sein, es dürfte also keine eigentliche Veränderung stattgefunden haben.

Es würden sich indes bei Annahme einer wirklichen Veränderung des Seelenwesens noch weitere Unzuträglichkeiten herausstellen. Gesetzt S sei in Folge von R zu S^1 geworden und habe dadurch a als einen Zustand gewonnen. Durch einen zweiten Reiz werde aus S^1 jetzt S^2 und die Seele gewinne so die Empfindung b u. s. w. Wie soll dann eine innere Reproduktion des a möglich sein, wobei doch von dem äussern Reize ganz abgesehen wird? Ohne Zweifel ist a durch den Übergang von S in S^1 bedingt gewesen oder ist auch der Übergang selbst. Wenn nun aber in Folge weiterer Reize S^1 zu S^2 geworden, und dies eine wirkliche Umwandlung der Qualität bedeutet, so ist jetzt S und S^1 nicht mehr vorhanden, sondern nur noch S^2. Damit ist auch a vollkommen verschwunden. Wie soll hier die tatsächlich gegebene Reproduktion des a möglich sein, wenn von demselben nicht das Geringste zurückgeblieben ist? Überhaupt würde die erfahrungsmässig gegebene Kontinuität des geistigen Lebens bei den gemachten Voraussetzungen völlig unmöglich; noch abgesehen von den Widersprüchen, welche im Begriff einer qualitativen Veränderung liegen.

Es ist ersichtlich, die Erfahrung wie das widerspruchsfreie Denken verlangen die Annahme der Unveränderlichkeit der Qualität der Seele; daneben aber die Veränderlichkeit in Bezug auf das, was sie unter verschiedenen Bedingungen tut.

Denkt man sich zwei qualitativ entgegengesetzte Wesen A und B im Zusammen, so beharrt jedes derselben in seiner ursprünglichen Qualität, aber indem A in B und B in A etwas vorfindet, was ihm kontradiktorisch entgegengesetzt ist, können sie beide nicht gleichgiltig gegeneinander verharren, sondern ein jedes muss sich in einem Zustande der Tätigkeit und Abwehr, der Aktion und Reaktion gegen das andre befinden. Da

nun jedes dieser Wesen ein intensives Eins ist, so kommt bei dieser Reaktion in jedem Wesen die **ganze** Qualität zum Ausdruck. Hier hat man den Unterschied des absoluten und des relativen Sein; ersteres bezieht sich auf das, was das Wesen an und für sich unter **allen** Umständen ist und bleibt, auf die ursprüngliche Qualität, wohingegen das relative Sein das betrifft, was ein Wesen unter besondern Umständen oder Bedingungen tut. Dieses Tun oder der **Thätigkeitszustand** muss natürlich so vielfach verschieden sein, als die Bedingungen, die ihn erzeugen, verschieden sind. Es wird also A anders gegen B und anders gegen C reagiren, vorausgesetzt, dass A, B, C untereinander qualitativ entgegengesetzt sind.

Die Gegner der Herbart'schen Metaphysik haben hier oft einen Widerspruch bemerken wollen, weil ein intensiv einfaches Wesen sich auch nur in **Einem** Zustande befinden könne. Allein dieser scheinbare Widerspruch liegt mehr in den Worten als in der Sache und beruht auf der Verwechselung von absolutem und relativem Sein oder von Qualität und Zustand derselben. Wäre der Zustand oder die Tätigkeitsweise selbst schon die Qualität des Wesens, mit andern Worten, wären die Wesen ursprüngliche Kraftwesen, also dass ihr Sein eben in dem Tun anfinge, dann könnte man denken, jedes dieser Wesen werde die ihm von **Haus aus eigentümliche** Kraft gegen jedes andere, von welcher Beschaffenheit es auch sein möchte, genau in derselben Weise geltend machen, es würde also unter allen Umständen immer in dem nämlichen Tätigkeitszustand begriffen sein. Allein mit der Annahme von spontanen Kraftwesen ist man **völlig** von den Voraussetzungen der Metaphysik abgewichen, die doch eben widerlegt werden soll. Diese lehrt, dass die Kraft erst in Folge des Zusammens von Wesen verschiedener Qualität **entsteht**, vorher also nicht vorhanden war und ohne die Bedingungen nie hervorgetreten sein würde. B findet in A nicht schon eine Kraft vor, die ihm wie jedem andern Wesen in gleicher Weise begegnet, sondern B bestimmt vermöge seiner besondern Qualität das Wesen A zur Kraft oder Tätigkeit; der so in A erzeugte Zustand ist ebenso von B wie von A abhängig. Natürlich kann nun unter verschiedenen Bedingungen nicht dasselbe Resultat erfolgen, d. h. in A muss ein anderer Zustand entstehn, wenn es etwa mit C in Wechselwirkung begriffen ist. Träte hier ganz derselbe Zustand hervor, wie im ersten Falle, wo A mit B zusammen war, **dann** wäre der Widerspruch vorhanden, dass unter verschiedenen Bedingungen dasselbe Resultat erfolgen sollte.*) Darum ist es auch ganz im Sinne unserer Metaphysik, wenn Lotze a. a. O. 369 sagt: „Mit der Einheit eines Wesens A kann ich das gleichzeitige Bestehen verschiedener Zustände α, β, γ nicht unverträglich finden, die dem A durch die Einwirkung verschiedener Bedingungen in demselben Augenblick aufgenötigt werden, nur dies würde ich behaupten, dass sowohl α als β sogleich Zustände des **ganzen** A sind." Das letztere versteht sich nach den obigen Auseinandersetzungen von selbst und muss

*) Vgl. dazu auch das Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik von Ziller. IX. 231 ff.

stets festgehalten werden, denn das A ist ja ein intensives Eins und wird ganz wie es ist in den betreffenden Konflikt verflochten, ist also ganz und gar in Tätigkeit begriffen.

Darum ist auch zur Erzeugung einer Mehrheit von innern Zuständen in Einem qualitativ einfachen Wesen durchaus nicht nötig, eine Mehrheit von innern Anlagen dazu anzunehmen. Die Vertreter dieser Meinung beziehen sich gegenwärtig oft auf Lotze, bei dem es a. a. O. 535 heisst: Dass wenn die Seele Ätherwellen als Farben empfinde und Luftwellen als Schall wahrnehme u. s. w., dann müssen auch ebenso viele auf einander gar nicht zurückführbare Urvermögen der Seele statuirt werden, als sie einzelne von einander verschiedene Empfindungen besitzt. Allein die Annahme solcher Urvermögen ist völlig überflüssig, wenn wie oben zugegeben wurde, Ein qualitativ bestimmtes Wesen gleichzeitig oder sukzessiv unter verschiedenen Bedingungen in verschiedene Zustände geraten muss, oder, wie Lotze sich ausdrückt, dass die verschiedenen Bedingungen dem Wesen auch verschiedene Zustände „aufnötigen". Wozu also noch besondere dem Wesen ursprünglich innewohnende, präformirte Anlagen? Entweder ist die Einwirkung der Bedingungen oder sind die innern Anlagen überflüssig, oder doch der Wirksamkeit nach gleich Null. Findet das Vorhandensein qualitativ verschiedener Zustände in Einem Wesen seine Erklärung in dem Vorhandensein verschiedener Bedingungen, dann bedarf es nicht noch einer zweiten Erklärung, hergenommen von der Verschiedenheit der ursprünglichen Anlagen. Oder aber das Wort Anlage bedeutet hier weiter nichts, als die ursprüngliche Qualität des Wesens, welche ja die Möglichkeit darbietet, in verschiedener Weise auf verschiedene Einwirkungen zu reagiren; aber die blose Möglichkeit oder Fähigkeit ist noch keine positiv präformirte Anlage, die man sich ja doch immer nur als einen innern Zustand oder vielmehr als ein System von Zuständen denken kann. Natürlich sind es die Einwirkungen nicht allein, was die innern Zustände bestimmt, sondern ebensosehr hängen diese nach Beschaffenheit und Stärke von der ursprünglichen Qualität des Wesens ab, welches jenen Einwirkungen ausgesetzt ist: wäre dieses nicht, was es ist, so würde es auch nicht tun, was es tut.

Fassen wir nun das Verhältnis eines realen Wesens, z. B. der Seele, zu den eignen innern Zuständen oder Vorstellungen ins Auge, so kann es kein gröberes Misverständnis geben, als letztere für irgend etwas anzusehen, was in irgend einem Sinne Existenz oder reale Bedeutung haben könnte ohne die Seele, oder als sei letztere nur der Schauplatz für die Tätigkeit ihrer innern Zustände, oder das leere Gefäss, welches dieselben umschliesst. Wer den obigen Erörterungen über die Entstehung der innern Zustände nur mit einigem Verständnis gefolgt ist, für den versteht es sich von selbst, dass ja in allem ihrem Tun die Seele selbst nach ihrer ganzen Qualität es ist, welche wirksam ist. Was Leibniz von den Monaden sagte, sie haben keine Fenster, durch welche sie ihre Zustände entlassen oder andere in sich aufnehmen könnten, und was sich Lotze a. a. O. S. 113 aus der alten Metaphysik aneignet: attributa a substantiis non separantur, das gilt im allerstrengsten Sinne von Herbart's

einfachen realen Wesen. Das Wirken, in welchem diese begriffen sind, ist ihr eignes Wirken, ist nur ein Sich-geltend-machen der eigenen ursprünglichen Qualität unter besondern Bedingungen. Es hiesse den Begriff des absoluten Seins aufgeben, wollte man annehmen, es könnte sich von einem realen Wesen irgend etwas, eine Kraft oder ein Zustand loslösen, ein selbständiges Dasein führen oder auf ein anderes Wesen übergehen.

Aus dieser genauen Zusammengehörigkeit von Wesen und Zustand folgt zunächst, dass der Zustand eben so unaufhebbar ist wie das Wesen selbst. Hat einmal ein besonderes inneres Geschehen stattgefunden, so kann es nicht wieder vergehen, wenn auch die äussern Bedingungen, unter welchen es entstand, aufhören. Das innere Geschehen kann nicht ungeschehen gemacht werden. Dass dies so ist, zeigen zuvörderst die Tatsachen des Beharrens der innern Zustände bei der Reproduktion der unter längst verschwundenen Bedingungen erzeugten Vorstellungen. Mindestens müsste also das Beharren der innern Zustände als Hypothese angenommen werden. Aber auch die ganze Theorie führt ohne weiteres darauf. Es ist durchaus nicht richtig, wenn zuweilen mit Berufung auf Lotze gesagt wird, die Annahme des Beharrens der innern Zustände beruhe auf einer falschen Übertragung des Trägheitsgesetzes. Das Trägheitsgesetz kann aus verschiedenen Gründen nicht ohne weiteres auf das Verhalten und die Bewegungen der Vorstellungen bezogen werden. Nur als Analogie kann es in der Psychologie Verwendung finden, sofern nämlich die innern Zustände ihrer Qualität und Quantität nach beharren. Letzteres wird aber nicht in Folge einer Übertragung des Trägheitsgesetzes festgehalten, vielmehr ergibt es sich aus dem allgemeinen Kausalgesetz, welches verbietet, dass das erzeugte innere Geschehen ohne Ursache sollte verschwinden können. Man kann das Beharren der innern Zustände dem Gesetz von der Erhaltung der Kraft subsumiren. Dieses trifft nicht allein die sogenannte lebendige Kraft, die sich auf Bewegung bezieht, sondern auch die primären Kräfte, welche in den innern Tätigkeitszuständen der letzten Elemente wurzeln.

Eine weitere Folge des Verhältnisses der inneren Zustände zu der Seelensubstanz ist die Wechselwirkung der Vorstellungen untereinander. Zunächst werde noch einmal eingeschärft, dass die innern Zustände ganz und gar Tätigkeiten des ganzen unteilbaren Wesens der Seele sind. Lotze sagt darum a. a. O. 369 ganz richtig: „In einer Einheit des Wesens kann es nicht Teile geben mit Zuständen, in denen andere Teile sich nicht befinden; jeder Eindruck, welcher dem einen Punkt a eines solchen einheitlichen Volumens A zukäme, müsste sofort auch Zustand oder Eindruck des ganzen A sein, ohne dass ein Vorgang der Übertragung nötig wäre, durch welchen er von a an b oder andere Punkte des Volumens mitgeteilt würde. Ich sehe wenigstens nicht ein, worin denn, wenn eine solche Verschiedenheit übertragbarer Zustände von Teil zu Teil stattfände, der Anspruch des A noch bestehen könnte, eine wesentliche Einheit zu sein und sich von einem zusammengesetzten System diskreter Teile zu unterscheiden.“ Eben weil es sich so verhält, weil die Seele als ein intensives Eins anzusehen ist, hat es keinen Sinn noch eine Synthese oder besondere Kraft oder eine Anlage zu fordern,

welche die Vorstellungen untereinander in Wechselwirkung versetzt, als befänden sich diese ohne Synthese neben einander in der einfachen Seele. Die wesentliche Einheit der letztern bietet hier die zureichende Erklärung; weil jeder Zustand ein ungeteilter Akt der Einen einfachen Seele ist, darum können mehrere Zustände derselben nicht ohne Beziehung zu einander bleiben. Vollständig qualitativ gleiche Zustände müssen zusammenfallen, ja vollständig gleiche Zustände kann es überhaupt in der Seele nicht in der Mehrzahl geben, sondern jeder Zustand kann nur einmal vorhanden sein; denn kehren dieselben Bedingungen wieder, unter welchen er zuerst entstand, so veranlassen diese auch die sich gleich gebliebene Seelensubstanz zu ganz genau derselben Tätigkeit; es entsteht also nicht ein neuer Zustand, sondern genau derselbe, als zuvor unter den nämlichen Bedingungen. Ist aber die Seele genötigt, zwei oder mehrere qualitativ einander entgegengesetzte Zustände zu erzeugen, so werden diese kraft ihres Gegensatzes und als Tätigkeiten eines und desselben Wesens der Vereinigung, welche die Einheit der Seele verlangt, widerstehen. Gleichwol muss das Hindernis, das der Vereinigung entgegensteht, überwunden werden, weil die Vorstellungen gleichzeitige Tätigkeiten eines unteilbaren einfachen Wesens sind. Man ist nun hier und da geneigt anzunehmen, dass die entgegengesetzten Vorstellungen in einen mittlern Zustand übergehen und sich dann vereinigen. Allein das verbietet die Erfahrung und auch die Überlegung, dass ein innerer Zustand seine qualitative Beschaffenheit und Stärke nicht verändern kann, weil beides von äussern Bedingungen, nämlich den sinnlichen Reizen abhängt, und diese Bedingungen, so lange sie unverändert bleiben, ein qualitativ und quantitativ bestimmtes Geschehen mit sich führen, das nicht rückgängig gemacht werden kann. Die Modifikation, welche nun die Einheit der Seele hinsichtlich der beiden einander entgegengesetzten Vorstellungen fordert, kann also nicht deren Qualität noch deren Quantität betreffen, sondern nur den Klarheitsgrad derselben. Jede Vorstellung bleibt genau dieselbe, nur der E f f e k t des Vorstellens wird hinsichtlich des Bewusstseins vermindert*). Die Veränderung, welche hier stattfindet, betrifft also nicht die ursprüngliche, an sich unveränderliche Qualität der Seele, sondern sie bezieht sich allein auf das relative Sein, nämlich auf das von bestimmten Bedingungen abhängige Tun; aber auch in dieser Beziehung darf nicht an eine qualitative Umwandlung der betreffenden Zustände gedacht werden, sondern nur an eine Bindung ihrer freien Wirksamkeit und demgemäss an einen Wechsel der Klarheitsgrade. Bezeichnet man freilich dies Tun als die Qualität der Seele, wie Lotze a. a. O. 486 dazu geneigt scheint, und nennt man den Wechsel der Vorstellungen eine Veränderung, dann kann man allerdings von einer Veränderung der Seele reden, darf sich aber nicht verhehlen, dass man sich dabei in willkürlichen und in sich widersprechenden Begriffen bewegt.

---

*) Eine möglichst verkehrte Darstellung findet dieser Vorgang z. B. bei Rissmann und in der Allgemeinen deutschen Lehrerzeitung, herausgegeben von Berthelt 1880. Nr. 39. S. 334.

Es versteht sich hiernach ganz von selbst, dass wie die innern Zustände als solche, noch abgesehen von ihrer Wechselwirkung untereinander, ganz und gar Tätigkeiten der Seele sind, so auch die Tätigkeit, welche sich in deren Wechselwirkung ausspricht. Die Resultate dieser Wechselwirkung sind nichts als Modifikationen der Seelentätigkeit selbst. Es ist darum ein totales Misverständnis der Elemente der Metaphysik und der Psychologie Herbarts, wie überhaupt ein Widerspruch handgreiflichster Art, von Zuständen der Seele und deren Wirksamkeit ohne Zutun der Seele selbst zu reden.

Eine derartige Ansicht, welche die Seelensubstanz von ihren Zuständen trennt, ergibt sich vielmehr aus Lotze's Anschauung, auf dessen Autorität hin Herbart dieser Vorwurf meist gemacht wird. Bei Lotze heisst es a. a. O. 535: „Gegen die Reize, die von aussen kommen, hat die Seele durch Erzeugung der einfachen Empfindungen sich behauptet, aber von da an ist sie (nach Herbart) passiv geworden, und lässt ihre innern Zustände sich tatlos über den Kopf wachsen. Alles, was weiter geschieht, sind mechanische Resultate der Gegenwirkungen jener einmal erregten primären Selbsterhaltungen.“ Hier liegt das Misverständnis offen zu Tage, als seien die Wirkungen und Gegenwirkungen der Vorstellungen nicht zugleich Tätigkeiten der Seele, ein Misverständnis, das gar sehr absticht gegen die oben mitgeteilten Worte, in welchen auseinander gesetzt wird, wie in einem intensiv einfachen Wesen alle Thätigkeiten oder Zustände eben Zustände des ganzen Wesens sein müssen. Eine Selbsterhaltung ist ein bleibender Akt der Seele, ein Zustand, in welchem sich die Seele unausgesetzt befindet, der, ob gehemmt oder ungehemmt keine eigentliche Abänderung noch Schwächung erfährt, denn die Hemmung betrifft nur die Verminderung des Effekts für das Bewusstsein. Eben weil die Seele an sich völlig unverändert beharrt, darum ist auch an eine Erschöpfung der Seelentätigkeit nicht zu denken, oder gar an ein Passivwerden ihren eignen Tätigkeiten gegenüber. Lotze fährt a. a. O. 537 fort: „ausser den Reizen erster Ordnung, d. h. den leiblichen Reizen, welche die Sinnesempfindungen erzeugen, gibt es noch Reize zweiter Ordnung. Die verschiedenen Verhältnisse sowol der gleichzeitigen Mannigfaltigkeit, als der zeitlichen Sukzession, die zwischen den Empfindungen oder den von ihnen nachgebliebenen Erinnerungsbildern stattfinden, finden nicht blos statt, sondern sie bilden neue Reize, auf welche die Seele mit neuen Rückwirkungen verschiedener Art antwortet entsprechend der Verschiedenheit dieser Anregungen und nicht aus ihnen selbst, sondern nur aus der unerschöpften Natur der Seele erklärbar, welcher diese zweiten Reize Veranlassung zu früher nicht motivirten Äusserungen geben.“ Hier wird offenbar eine Scheidung der Substanz von deren innern Zuständen gemacht. Unter den Reizen zweiter Ordnung werden die Resultate der Wechselwirkungen der Empfindungen verstanden. Diese Reize werden ganz auf gleiche Linie mit den Sinnesreizen gestellt, letztere gehören nun bekanntlich in keinerlei Weise zum Wesen der Seele selbst, sind dieser vielmehr etwas ganz Fremdes, von aussen an sie Herankommendes. Soll dies auch von den Reizen zweiter Ordnung gelten? Wenn dies einigermassen streng genommen wird, dann sind auch

die Empfindungen selbst mit den Ergebnissen ihrer Wechselwirkung unter einander der Seele durchaus etwas Fremdes. Oder sollten die Empfindungen Zustände der Seele sein, aber die unmittelbaren Folgen dieser Zustände resp. Tätigkeiten, nämlich die durch Wechselwirkung herbeigeführten Modifikationen eben dieser Empfindungen oder Vorstellungen nicht? Wenn es nötig ist, dass die Seele auf diese Reize zweiter Ordnung erst noch antwortet, dann sind sie ihr offenbar noch nicht zugehörig. Was hier Reiz zweiter Ordnung genannt wird, das ist nach Herbarts Psychologie sozusagen schon die Antwort der Seele auf die Gleichheit oder Verschiedenheit der betreffenden Zustände. Man darf sich den Vorgang nicht so vorstellen, als geschehe erst die Wechselwirkung unter den verschiedenen Vorstellungen, und dabei sehe die Seele passiv zu, dann aber, wenn die Wechselwirkung zu gewissen Resultaten gekommen sei, setze sich die Seele in Bewegung und benutze diese Resultat als neue Reize. Nein die letztern sind eben die den Konflikt unter den Vorstellungen abschliessenden Tätigkeiten oder Zustände der Seele selbst.

Um auf diese Reize zweiter Ordnung zu antworten, bedarf nun nach Lotze die Seele wiederum der Ausrüstung mit besondern ursprünglichen Vermögen wie schon zur Reaktion auf die Sinnesreize. Solche Vermögen sind z. B. die Raumanschauung und das Gefühlsvermögen. Allein sowenig ein besonderes Vermögen als präformirte Anlage nötig ist, damit in der Seele auf Grund gewisser Sinnesreize bestimmte Empfindungen ausgelöst werden, ebensowenig und noch weniger sind derartige Anlagen erforderlich, damit die Seele die Resultate der Wechselwirkung unter ihren eignen Tätigkeiten auch als ihrer eignen Zustände innewerde.

Ueberdies würde mit der Annahme von ursprünglichen Seelenvermögen — abgesehen von dem Widerspruch, der in dem Gedanken eines ursachlosen Vermögens liegt, — gar nichts zur Erklärung des Tatsächlichen gewonnen sein, denn dieselben müssten doch, wenn überhaupt ein klarer Begriff damit verbunden werden soll, als Zustände oder Systeme von Zuständen in der Seele gedacht werden. Dann aber wird man notwendig wieder dahin geführt, die höheren geistigen Gebilde auf eine Wechselwirkung von Zuständen der Seele zurückzuführen. Denn das Antworten der Seele vermöge besonderer Anlagen (d. h. ursprünglicher Zustände) auf die Reize zweiter Ordnung bedeutet doch eben weiter nichts als eine Wechselwirkung, eine Art Apperzeption der letztern durch erstere. Wenn z. B. Lotze sagt, kein noch so fein abgestuftes System von innern Zuständen könnte die Seele zur Raumanschauung bestimmen, wenn diese nicht von Haus aus ein Vermögen hätte, räumlich vorzustellen, so lässt sich doch unter dem letztern auch nur ein mehr oder weniger fein abgestuftes System rein intensiver Zustände verstehen, und das räumliche Anschauen muss also immer wieder aus der Wechselwirkung rein innerer Zustände erklärt werden.*) Oder sollten die Resultate der Wechselwirkung zwischen den Reizen zweiter Ordnung und den ursprünglichen Zuständen der Seele, genannt Vermögen, der Seele wieder etwas Fremdes

*) Vgl. C. S. Cornelius: Die Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens u. s. w. Halle 1861. S. 591.

sein und abermals neue, noch tiefer liegende Vermögen zu ihrer Anreizung bedürfen? Das würde ins Unendliche fortgehen.

Weil also doch alle höhern geistigen Gebilde des Seelenlebens, wie z. B. das Fühlen, auch nach Lotze nur aus einer Wechselwirkung verschiedener Tätigkeiten oder innerer Zustände der Seele erklärt werden können, so darf man in dieser Beziehung sagen, der Unterschied zwischen Herbart und Lotze ist kleiner als es zunächst den Anschein hat; ja des letztern Theorie bekommt überhaupt erst rechten Zusammenhang, wenn sie im Sinne Herbart's verstanden wird, nämlich als eine Art Apperzeption. Was von den Anhängern der Vermögenstheorie als ursprüngliche Vermögen der Seele gedacht wird und in nichts als einem, wenn schon nicht erworbenen Complex innerer Zustände bestehen kann, das haben wir als apperzipirende Vorstellungsmassen anzusehen. Man kann auch, namentlich wenn man sich populär ausdrückt, unbedenklich sagen, dass das eigentliche W e s e n des Menschen in seinen apperzipirenden Vorstellungen besteht. Wirkt nun eine Perzeption, ein sogenannter Reiz zweiter Ordnung auf die apperzipirenden Vorstellungs-Gruppen und Reihen, so können sich mancherlei neue Vorgänge, Gruppirungen, Gefühle, Begehrungen u. s. w. ereignen, und diese letztern Ereignisse darf man dann ansehen als die Antworten, welche das eigentliche Wesen des Menschen, nämlich dessen apperzipirende Vorstellungsmassen, auf jene Reize gibt. Man kann sich demnach vom Herbartschen Standpunkt ohne weiteres die Worte Lotze's aneignen: „warum sollte die Seele nicht sukzessiv in verschiedenen Perioden ihrer Entwicklung verschieden handeln, warum sollten nicht ihre eigenen inneren Zustände durch ihre zunehmende Mannigfaltigkeit ihr neue Rückwirkungen abgewinnen, zu denen die einfachen Gestaltungen derselben noch keine Veranlassung gaben?“

Weiter wird gegen die Theorie Herbart's geltend gemacht, dass nach ihr ein Zustand wieder in Zustände geraten könne, z. B. bei den Gefühlen, dass also der Zustand nicht streng als Zustand, sondern als reales Wesen gedacht werde, denn nur reale Wesen könnten sich in innern Zuständen befinden.

Hier kann höchstens die Sprache ein Vorwurf treffen, welche gewisse Modifikationen, mögen diese nun ein reales Wesen oder einen innern Zustand betreffen, mit dem Worte Zustand bezeichnet. In dieser Beziehung wird keine Psychologie umhin können, sich dem allgemeinen Sprachgebrauche anzuschliessen. Man wird immer von Vorstellungen, die ja selbst nur Zustände der Seele sind, reden, die sich bald im Zustand des Bewusstseins, bald im latenten Zustande, des Kommens, des Gehens, des Steigens oder Sinkens u. s. w. befinden. Nicht anders verhält es sich im Wesentlichen, wenn man sagt, die Gefühle beständen in gewissen Zuständen der Vorstellungen. Da man es in der Seele mit einer überaus grossen Mannigfaltigkeit von innern Zuständen (Vorstellungen) zu tun hat, welche in Folge verschiedener Reize wechseln, so ist von vornherein zu erwarten, dass die Vorstellungen unter einander in die mannigfaltigste Wechselwirkung geraten müssen und dass die Art und Weise dieser Wechselwirkung unter verschiedenen Bedingungen gar sehr verschieden sind. Diese Art und Weise der Wechselwirkung bezeichnet nun die Sprache als

Zustand und zunächst als Zustand der betreffenden Vorstellungen oder innern Zustände, welche sich aber in verschiedenen Zuständen befinden, je nachdem sie unangefochten in der Seele bestehen, oder auf verschiedene Weise von andern innern Zuständen in Anspruch genommen werden. Was man nun Zustand der Vorstellung nennt, ist natürlich zugleich Zustand der Seele selbst; diese selbst ist es ja, welcher die Vorstellung als eigne Tätigkeit zugehört, ihr widerfährt also, was dieser widerfährt. Es bedarf nicht eines besondern Überganges des Zustandes der Vorstellung auf die Seele selbst, denn sonst wäre ja die Vorstellung nicht ein Zustand der Seele. Man darf sich eben die Seele nicht denken als stände sie hinter den Vorstellungen und müsste sich erst entschliessen, jene Zustände, welche die Vorstellungen betreffen, sich anzueignen oder sich zu Herzen zu nehmen.

Nun werfe man aber einen Blick auf die Psychologie, welche wieder zur Seelenvermögentheorie zurückkehrt, und achte darauf, wie oft diese einen Zustand in verschiedene Zustände geraten lässt. Das einheitliche Seelenwesen ist ausgestattet mit verschiedenen Vermögen A, B, C, etwa Denken, Fühlen, Wollen. Diese letztern sind schon Zustände des Seelenwesens, man hat also hier gleich von vornherein eine Einheit mit mehreren verschiedenen Zuständen und zwar diese als ursprünglich oder ursachlos inhärirend. Nun muss A offenbar in einem andern Zustand sein, wenn es wirkt, als wenn es nicht wirkt, und in einem andern, wenn es so oder anders wirkt, d. h. dieses oder jenes vorstellt. Dazu kommen noch weitere Modifikationen, ob nämlich eine konkrete Vorstellung, welche ein Zustand des Zustandes, nämlich des Vorstellungsvermögens ist, im Zustand der Freiheit oder Gebundenheit, des Steigens oder Sinkens begriffen ist. Ferner kann bekanntermassen jede Vorstellung Anlass zu Gefühlen geben oder in den Zustand des Begehrens geraten; die verschiedenen Zustände von A müssen also mit den verschiedenen Zuständen von B und C des Gefühls- und Begehrungsvermögens in den mannigfaltigsten Graden der Innigkeit combinirt gedacht werden. Hier ist also die Komplikation von Zuständen, sodass einer im Genitiv des andern steht, noch weit grösser; wie denn auch nirgends der Gedanke vermieden werden kann, dass etwas Einheitliches sich in gleichzeitig mehreren verschiedenen Zuständen befindet. Denn wenn auch die Seele selbst nicht ein streng intensives Eins sein soll, sondern ein einheitlicher Komplex von Vermögen oder Zuständen, so muss doch jedes Vermögen wieder unter verschiedenen Bedingungen in mancherlei verschiedener Tätigkeit gedacht werden. Und sollte jedes Vermögen abermals wieder aus einer Mehrheit bestehen, so müsste jedes Element dieser Vielheit auch verschiedenen Modifikationen zugänglich sein, wenn wirklich das Vermögen als Grund der konkreten Vorstellungen gedacht wird.

Die hier besprochenen Einwendungen gegen die metaphysische Grundlage der Psychologie Herbart's sind schon häufig gemacht und, wie der Kundige wissen wird, eben so oft auch widerlegt. Über die Einwürfe von Langenbeck, Harms, Quaebicker, A. Lange, J. B. Mayer s. die Zeitschrift für exakte Philosophie. VIII. 150; IX. 324; IX. 390; VI. 323; IX. 276.

Zuweilen wird jetzt von den Gegnern der Psychologie Herbart's gesagt, sie sei weit weniger als die Lotze's für pädagogische Zwecke geeignet. Wenn von Psychologie als einer Hilfswissenschaft der Pädagogik die Rede ist, so wird jeder zunächst an eine empirische Psychologie denken, welche das unzweifelhaft Gegebene auf dem Gebiete des Seelenlebens sammelt, analysirt, gruppirt und pädagogischen Zwecken dienstbar macht. Bei diesem Geschäfte kommt die spekulative oder rationale Psychologie, die der metaphysischen Grundlage nicht entraten kann, und auf welche sich die oben besprochenen Misverständnisse beziehen, gar nicht in Betracht. Nur über die letztere ist Streit und nur über diese kann Streit sein. Denn was fraglos sicher als Gegebenes feststeht, das muss jede Psychologie darbieten, von welchem Standpunkte sie auch theoretisch entworfen sein mag. Insofern kann natürlich eine Psychologie im Sinne Lotze's die Pädagogik nicht mehr fördern, als jede andere streng empirisch gehaltene; allein gerade in Hinsicht auf das Empirische wird man tatsächlich für den Pädagogen brauchbare Hand- und Lehrbücher nur aus der Schule Herbart's finden; nur auf diesem Boden sind in neuerer Zeit psychologische Arbeiten entstanden, welche Anspruch auf den Titel empirisch machen können. Allerdings ist auch das, was zur Erklärung des Gegebenen verwendet wird, für die Pädagogik nicht gleichgiltig, namentlich nicht die Frage nach der Existenz eines selbständigen Seelenwesens. Aber in diesem Punkte steht ja bekanntlich Lotze ganz auf dem Boden Herbart'scher Psychologie, sowie auch zum grossen Teil hinsichtlich der Erklärung der Wechselwirkung der Vorstellungen untereinander, wie oben gezeigt ist. Die Differenzen sind, verglichen mit dem Gemeinsamen viel zu subtil, als dass die praktische Pädagogik gewinnen oder verlieren könnte, wenn sie der einen oder der andern Erklärungsweise folgt. Übrigens mag es wol so sein, wie zuweilen von den Gegnern der Psychologie Herbart's gesagt wird, dass nämlich „unsre gesamte pädagogische Psychologie, auch wenn sie den Namen des Philosophen grundsätzlich vermeidet, auf Herbart's Grundanschauung basirt!"

Wir gehen nun zu einer kurzen Besprechung einiger Misverständnisse über, welche die nachstehende Erwiderung des Herrn Ostermann enthält; es sind Misverständnisse, die sich allerdings leicht bei solchen einzustellen pflegen, welche nicht tiefer in die Psychologie Herbart's eingedrungen sind.

Was zunächst die Tatsache betrifft, dass die Empfindungen weiss und schwarz sich nicht mehr hemmen, als die weniger einander entgegengesetzten etwa rot und violett, so kann darauf nur erwidert werden, was gegen ganz den nämlichen Gedanken schon anderwärts*) gesagt ist. Es handelt sich hier um eine doppelte Verwechslung, einmal nämlich ist das Gesetz, welches für Vorstellungen lediglich als Zustände der Seele, also abgesehen von den sinnlichen Reizen gilt, ohne weiteres auf Empfindungen bei Anwesenheit des sinnlichen Reizes übertragen, und sodann ist übersehen, dass man es hier noch mit einem besonderen phy-

*) S. Jahrbuch des Vereins wissenschaftlicher Pädagogik herausg. v. Ziller XI. 287.

siologischen Vorgange zu tun hat, nämlich mit dem sukzessiven Kontrast, wonach u. a. gerade schwarz und weiss sich gegenseitig im Bewusstsein verstärken. Ausserdem ist nicht beachtet, dass die Ausbildung des räumlichen Vorstellens eine gewisse Modifikation der Hemmungsverhältnisse, welche sonst für die einfachen Vorstellungen gelten, mit sich führt. Freilich ist es eine sehr gewöhnliche Erscheinung, dass Anfänger in der Psychologie das, was für Vorstellungen unter den allereinfachsten Voraussetzungen gilt, sofort zur Erklärung sehr komplizirter Vorgänge verwenden wollen.

Ein anderes Beispiel, welches Herr Ostermann anführt, betrifft eine Begehrung. Ein Kind begehrt ein Spielzeug. Was hier begehrt wird, ist nicht blos das Ansehen oder Betasten dieses Gegenstandes, sodass die Begierde etwa befriedigt wäre, wenn dem Kinde das Spielzeug in die Hand gegeben würde. Vielmehr handelt es sich um den ganzen Komplex von Vorstellungen, welcher sich auf das Spielen mit diesem Gegenstande bezieht. Dieser Komplex wird durch den Anblick des Spielzeugs emporgehoben, jedoch im Betreff seiner einzelnen Glieder zunächst noch im Zustand der Involution erhalten. Gibt man dem Kinde das Spielzeug in die Hand, dann wird der in Rede stehende Komplex sich zu evolviren beginnen. Indem nun bald das eine bald das andre Glied dieses Vorstellungsgewebes in's Bewusstsein tritt, wird auch teilweise eine Befriedigung eintreten. Zur vollen Entwicklung gelangt der ganze Komplex erst, wenn hinreichend Zeit und freie Disposition über das Objekt eingeräumt wird. Die Zeit, die hierzu erforderlich ist, hängt ab von der Beschaffenheit des Spielzeugs und dem bereits erworbenen Vorstellungskreise des Kindes. Es kann Tage, Wochen, sogar Jahre dauern, bis der Vorstellungskomplex, welcher sich auf das Spielen mit dem betreffenden Gegenstand bezieht, in der Weise sich evolvirt hat, dass alle seine Glieder vollständig auf ganz die nämliche Linie anderer gleichgiltiger Objekte getreten sind und also allen Reiz, den das freie Phantasiren in Anbetracht des Gegenstandes mit sich führt, verloren haben. Nimmt man aber dem Kind den Gegenstand weg, wenn eben erst das Spielen damit oder die Evolution jenes Komplexes begonnen hat, dann hört nicht allein das Gefühl der teilweisen Befriedigung auf, sondern es machen sich auch die alten Begierden, nur noch verstärkt, von neuem geltend. Kann sich dann Herr Ostermann wundern, wenn das Kind sehr unzufrieden nach Hause geht?

Überhaupt muss man sich hüten, die Definition der Begehrung zu abstrakt zu fassen, wenn gesagt wird, sie sei ein Aufstreben einer Vorstellung gegen Hindernisse, und in der Entfernung der letztern, also in einem relativ vollendeten Vorstellen, bestehe die Befriedigung. Wenn z. B. der Durstige Wasser begehrt, so kann die Vorstellung des letztern sehr klar im Bewusstsein gegenwärtig sein, ja weit klarer als sonst. Aber dasjenige, worauf die Begehrung gerichtet ist, ist hier nicht das Wasser als solches, etwa die Gesichtsvorstellung desselben. Vornehmlich ist hier das durch körperliche Zustände bedingte unangenehme Gefühl des Durstes im Bewusstsein vorhanden und mit ihm zugleich aber grösstenteils gehemmt das demselben entgegengesetzte angenehme Gefühl der Stillung

des Durstes. Darauf kommt es nun an, dass das erstere vollständig hinweg geräumt und das letztere ungehemmt in's Bewusstsein gehoben werde. Das schon vorhandene Gefühl des Durstes ist ein Zustand der Verabscheunng, das andere gegen die Hemmung ankämpfende Gefühl der Stillung befindet sich im Zustande der Begehrung. Dies letztere Gefühl kann nun — abgesehen von Halluzinationen — nicht anders in den ungehemmten Zustand übergehen, als durch wirkliches Geniessen des Trankes. Hierbei kann sich ausser dem Gefühl der Befriedigung durch Wegfall der Hemmung noch ein Gefühl des Angenehmen im engern Sinne einstellen, falls nämlich das Getränk ausser der Stillung des Durstes noch eine angenehme Geschmacksempfindung verursacht.

Die Psychologie Herbart's unterscheidet bekanntlich — abgesehen hier von den ästhetischen Gefühlen — zwischen den Gefühlen des Angenehmen und Unangenehmen im engern Sinne, wie z. B. süss und sauer, und den Gefühlen der Lust und Unlust. Letztere beruhen, um es kurz zu sagen, auf besonderen Lagenverhältnissen der Vorstellungen, namentlich gewissen Spannungen derselben und ihrer Lösung. Die erstgenannten Gefühle wurzeln ohne Zweifel gleichfalls in einer bestimmten Wechselwirkung verschiedener innerer Zustände, und zwar in einer Wechselwirkung verschiedener einfacher Empfindungen, die lediglich in körperlichen Zuständen ihren Grund haben, und in Betreff irgend eines Angenehmen oder Unangenehmen nicht als Partialempfindungen, sondern immer nur in inniger Verschmelzung mit einander als Komplex in's Bewusstsein treten. Weil diese Gefühle an den Inhalt des Vorgestellten bez. Empfundenen geknüpft sind, werden sie auch inhaltliche oder qualitative genannt, woran Herr Ostermann Anstoss zu nehmen scheint. Die sogenannten formalen Gefühle hängen zum grossen Teil mit den Begehrungen und deren Befriedigung zusammen. Bei der Begehrung hat man es bekanntlich mit drei Vorstellungskomplexen zu tun. Der eine a ist in einem bestimmten Grade der Klarheit gegeben, der zweite b wird durch a in den Zustand der Hemmung versetzt, zugleich aber durch einen dritten c emporgehoben, so jedoch, dass dieses Streben nicht ohne weiteres Erfolg hat. Hier ist b im Zustande der Begehrung und a in dem der Verabscheuung. Es ist also nicht so, wie Herr Ostermann zu glauben scheint, dass jede steigende Vorstellung begehrt wird, sondern wesentlich ist hierbei das Sichemporarbeiten gegen Hindernisse. Wenn nun nach Herrn Ostermann's Beispiel in mir die Vorstellung meines Elends aufsteigt, so handelt es sich hier um einen mehr oder weniger weit verzweigten Komplex verschiedener Vorstellungen, zwischen welchen mancherlei Spannungsverhältnisse bestehen, sodass mit diesem Komplex auch die darin eingeschlossenen Gefühle der Beklemmung und Unlust in's Bewusstsein treten. Diese Gefühle sind eben in jenen Spannungsverhältnissen und der gestörten Evolution gewisser Vorstellungsreihen, welche die individuelle Lebenslage und das eigne Ich betreffen, begründet. Von einer mit dem Aufsteigen des besagten Komplexes verknüpften Begierde und einem nachfolgenden Gefühl der Befriedigung kann gar nicht die Rede sein; schon deshalb nicht, weil die Vorstellung des Elends, wenn dieses einigermassen intensiv ist, ohnehin eine sehr merkliche Höhe im Bewusst-

sein erreicht haben muss. Vielmehr lässt sich hier von einer Verabschennng nnd einem damit verbnndenen Unlustgefühl reden, indem nämlich der Znstand, welcher dem Nicht-Vorhandensein des bezeichneten Komplexes entspricht, begehrt wird.

Andere Verhältnisse können sich bei einem Individunm geltend machen, das nach überstandenen Leiden sein früheres Elend sich in der Erinnernng vergegenwärtigt, indem es etwa anderen Personen gegenüber davon erzählt. Kann hierbei die eine oder andere Partialvorstellung, die dem auf das Elend bezüglichen Vorstellnngskomplex nngehört, wegen der obwaltenden Hemmnngsverhältnisse nicht sofort mit der erforderlichen Klarheit emporsteigen, so befindet sich diese Vorstellnng allerdings im Zustande des Begehrens, und es wird anch ein Gefühl der Befriedigung nicht ansbleiben, wenn die betreffende Vorstellnng nach Beseitigung der Hemmnng mit einer gewissen Klarheit in's Bewnsstsein tritt.

Auf der andern Seite kann freilich anch das in einer Beziehung Verabschente zugleich in sonstiger Hinsicht begehrt werden, wenn nämlich das Verabschente durch eine andere Vorstellnngsmasse in's Bewnsstsein gehoben oder darin trotz der dagegen ankämpfenden andern Vorstellnngen gehalten wird. So kann es geschehen, dass anch „abschreckende Zerrbilder" nach Herrn Ostermann's Beispiel unter Umständen als Gegenstand der Neugier in den Znstand der Begehrung geraten, überhanpt dass Unangenehmes im engern Sinne begehrt nnd, wenn erreicht, mit einem gewissen Lnstgefühl verknüpft ist.

Freilich unterscheidet Herr Ostermann nicht zwischen angenehm im engern Sinne und dem Lnstbringenden, wie ja wol im gewöhnlichen Leben bei nngenauer Ausdrncksweise anch das nm irgend eines Zweckes willen Gewünschte als angenehm bezeichnet wird. Dehnt man den Ausdruck des Angenehmen und Unangenehmen soweit ans, dann kann allerdings gesagt werden, es werde alles um eines angenehmen Gefühles willen begehrt, der Kranke empfinde z. B. die unangenehm schmeckende Arznei als etwas Angenehmes, nämlich im Hinblick auf die Herstellung der Gesnndheit. Allein das würde auf einen blosen Wortstreit hinauslaufen. Jedoch erwartet man in einem Lehrbnch der Psychologie, wenn auch noch so populärer Art, eine etwas sorgsamere Distinktion dessen, was der gemeine Sprachgebranch nicht nnterscheidet. Weiteres über das Verhältnis der Gefühle zu den Begehrnngen, sowie darüber, ob anch eine sinkende Vorstellnng, nnd ob nur das sub specie boni Vorgestellte begehrt wird, s. b. Volkmann: Lehrbnch der Psychologie 1875. II. 410 ff.

Soviel znr Aufhellnng der Sache. Auf das Gebiet des Persönlichen, wohin der Verfasser der nachstehenden Erwiderung die Angelegenheit zn ziehen geneigt scheint, gedenke ich ihm nicht zu folgen. Der unbefangene Leser mag entscheiden, wie weit ich Grnnd hatte, von Misverständnissen der Herbart'schen Psychologie zn reden, nnd ob man berechtigt ist, ein Verfahren „blind" zu nennen, wobei „der blose Name (eines Gelehrten) als hinlängliche Gewähr für die Wahrheit" ansdrücklich angesehen wird.

II. Mitteilungen.

I. Ostermann gegen Flügel.

Herr O. Flügel hat in den „Pädagogischen Studien“ (1880. IV. Heft) mein kürzlich erschienenes Schriftchen „Grundlehren der pädagogischen Psychologie“ einer so derben Kritik unterworfen, dass ich im Interesse der Sache, die ich vertrete, sowie im persönlichen Interesse nicht umhin kann, mich gegen die Angriffe des Rezensenten öffentlich zu verteidigen.

Indem ich die Ausstellungen Herrn Flügel's der Reihe nach durchmustere, bin ich in der seltsamen Lage, keine einzige derselben als berechtigt anerkennen zu können. Der erste Tadel, dass ich alles weit vollständiger und präziser hätte darstellen können, ist in dieser unbewiesenen Allgemeinheit ohne Bedeutung. Zur Widerlegung der folgenden Ausstellung, dass einzelne Lehren der Psychologie, wie die vom Ich, vom Zeitlichen und Räumlichen, gar nicht berücksichtigt seien, dürfte ein Hinweis auf den Zweck meines Büchleins genügen (man vgl. die Vorrede desselben). Was Rezensent dann gegen die von mir vertretene Annahme ursprünglicher Seelenanlagen vorbringt, ist teils wieder so allgemein gehalten, dass eine Erwiderung darauf überflüssig erscheinen muss, teils ist es irrig. Dass der Leser, wie Herr Flügel meint, sich unter den Seelenanlagen meines Lehrbuchs nur „Gattungsbegriffe zur besseren Übersicht und Ordnung der geistigen Erscheinungen“ denken werde, muss ich entschieden bestreiten. Es ist von mir wiederholt (S. 33 ff., S. 50 ff. S. 95) auf das bündigste behauptet, dass der Grund für die eigentümliche Form gewisser seelischer Vorgänge, sofern dieselbe anderweitig (aus den äusseren Eindrücken und der Wechselwirkung der Vorstellungen) nicht erklärt werden könne, in der ursprünglichen Natur der Seele zu suchen sei, d. h. eben, dass die Seele dafür beanlagt sein müsse. Wie ein verständiger Leser dazu kommen sollte, dies im Sinne des Herrn Flügel auszudeuten, ist schwer zu begreifen. — Rezensent fährt fort: „Freilich verdirbt sich Verf. doch einmal dadurch (durch die Seelenvermögenstheorie) auch die Empirie: er leitet nämlich 67 ff. das Begehren aus dem Gefühl ab und scheint zu glauben, es werde etwas nur begehrt, weil es für angenehm gilt. Dass man unter Umständen auch das dem Gefühl Unangenehme begehrt, erwähnt er darum gar nicht.“

Ich habe hierauf zunächst zu erwidern, dass die Behauptung, es werde das Begehren durch Gefühle veranlasst, mit der Annahme ursprünglicher Seelenanlagen in gar keinem notwendigen Zusammenhange steht, dass es sonach sinnlos ist, aus der letzteren jenen vermeintlichen Verstoss gegen die Empirie herleiten zu wollen. Befindet man sich aber wirklich in Widerspruch mit der Erfahrung, wenn man behauptet, es werde immer nur das Angenehme (im weitesten Sinne des Worts) bezw. die Beseitigung des Unangenehmen begehrt? Zwar begehrt der Kranke die bittre Arznei, der Brodlose die saure Arbeit, der Lebensmüde sogar den Tod, also jeder etwas Unangenehmes; aber wird hier und in allen ähnlichen Fällen das Unangenehme um seiner selbst willen begehrt, oder wird es begehrt,

um dadurch eines Gutes teilhaftig, bezw. ein Übel los zu werden? Die Frage beantwortet sich von selbst. Das begehrte Endziel ist tatsächlich nie etwas Unangenehmes. Sofern das Unangenehme begehrt wird, kommt es immer nur als unvermeidliches Mittel zu gedachtem Endzweck in Betracht.

Herr Flügel kommt dann auf die in dem Schlusskapitel meines Lehrbuches enthaltenen Angriffe gegen die Herbart'sche Psychologie zu sprechen und behauptet zunächst, dass eine derartige Polemik für ein Lehrbuch sehr unpassend sei. Ich gebe zu, dass Lehrbücher sich im allgemeinen von Polemik möglichst freihalten müssen; es können aber dennoch Fälle eintreten, wo die polemische Auseinandersetzung mit einer abweichenden Lehre wünschenswert erscheinen muss, und ein solcher Fall liegt m. E. hier vor. Die gesamte Pädagogik unsrer Tage ist so sehr mit Herbart'scher Psychologie durchwoben, in pädagogischen Büchern und Zeitschriften, ja auch schon in der pädagogischen Praxis wird — mit und ohne Verständnis, bewusst und unbewusst — so vielfach auf dieselbe Bezug genommen und so manches daraus gefolgert, dass dem angehenden Lehrer, der doch auch einmal in jenem Strome schwimmen soll, über Wert und Bedeutung jener Lehre wenigstens einige Klarheit verschafft werden muss, und dass ihm eine entgegengesetzte psychologische Lehre nicht vorgetragen werden darf, ohne dieselbe der ersteren gegenüber ausdrücklich zu rechtfertigen. Und wenn nur eine solche Auseinandersetzung rein sachlich gehalten ist, wenn sie die Grösse des Gegners nicht in den Staub zieht, — so sind nachteilige Folgen nicht zu befürchten.

Indem ich mir über des Rezensenten auffallende Bemerkung, dass ich mich **blind** auf Lotze's Autorität berufe, ein passendes Schlusswort der Erwiderung vorbehalte, wende ich mich sodann zur Widerlegung des Vorwurfs, dass ich in groben Misverständnissen der Herbart'schen Psychologie befangen sei. Es handelt sich da zunächst um die Frage, ob nach Herbart's Darstellung die Vorstellungen als blose Zustände der Seele, oder als selbständige Wesenheiten anzusehen sind. Ich habe mich in meinem Lehrbuche (S. 97 ff.) in dem letzteren Sinne ausgesprochen, und Herrn Flügel's Einwendungen können mich zu einer Änderung meiner Ansicht nicht bestimmen. Dass Herbart die Vorstellungen tatsächlich selbständig operiren lässt, dass er sie als Subjekte darstellt, „denen Gefühle und Begehrungen als Zustände anhaften", „deren Streben sogar im Zustande des Unbewusstseins fortdauert", „die **durch ihr eigenes Streben** wieder ins Bewusstsein hervortreten" etc. (vgl. Herb. S. W. Bd. V. S. 16, 18, 29. Bd. VI. S. 78 u. a. St.), wird dem Leser genugsam bekannt sein. Indem aber Herbart die Vorstellungen selber Zustände erleben, selbst etwas tun und erleiden lässt, erhebt er sie offenbar über das Niveau blosser Zustände hinaus und verselbständigt sie. Man räume dies ehrlich ein; im anderen Falle gestehe man wenigstens zu, dass Herbart's Ausdrucksweise eine ganz verfehlte ist.

Wenn Herr Flügel einwendet, dass ja nach Herbart alles, was die Vorstellungen tun und leiden, die Seele selber tue und leide (S. 41), so dürfte er damit Herbart's wirkliche Meinung schwerlich getroffen haben. Eben deshalb verlegt Herbart den Wechsel des geistigen Geschehens in die

Vorstellungen, um die Seele selbst vor diesem Wechsel zu bewahren und dadurch ihre Unveränderlichkeit zu retten. So versteht es u. a. auch Thilo, ein Schüler Herbart's, wenn er in seiner Gesch. d. Philos. II. S. 375 sagt: „Kann die Qualität des absolut Seienden selbst (jede Seele ist nach Herbart bekanntlich ein absolut Seiendes) nicht als veränderlich gedacht werden, so kann alles Geschehen und dessen Wechsel nur in Zuständen der Qualitäten bestehen."

Aber selbst zugegeben, Herr Flügel hätte Herbart recht verstanden, so würde er damit für die in Rede stehende Frage doch gar nichts gewinnen. Sind die Vorstellungen überhaupt jemals im Stande, etwas zu erleben, zu tun und zu leiden, so sind sie keine blose Zustände mehr, sondern selbständige Wesen, und es ist hierfür ganz gleichgiltig, wie die Seele selbst sich dabei benimmt, ob sie blos die Rolle eines müssigen Zuschauers spielt, oder ob sie das Tun und Leiden der Vorstellungen in sich selbst noch einmal wiederholt. Wenn Rezensent sich hierüber klar gewesen wäre, so würde er sich auch nicht in einen so groben Widerspruch mit sich selbst haben verwickeln können, wie er es S. 40 f. tut, wo er eine verselbständigte Vorstellung zuerst ganz recht als einen unvollziehbaren Gedanken bezeichnet, da ja die Vorstellungen nur Zustände der Seele seien, — dies dann aber doch unmittelbar darauf wieder zurücknimmt, indem er neben der Seele doch auch den Vorstellungen die Fähigkeit, etwas zu tun und zu leiden, zuschreibt („die Seele tut und leidet alles, was die Vorstellungen tun und leiden"). — Schliesslich möchte ich Herrn Flügel darauf aufmerksam machen, dass von bedeutenderen Schülern Herbart's der in Rede stehende Mangel der Herbart'schen Psychologie als solcher bereits erkannt und eingeräumt ist. Herr Professor Strümpell z. B., auf dessen Autorität Rezensent sich selbst einmal beruft, gibt in seiner „psychologischen Pädagogik" S. 110 ausdrücklich zu, „Herbart gehe zu weit, wenn er Gefühle und Begehrungen als solche für Umstimmungen oder Zustände der Vorstellungen selbst ansgebe," und er spricht demgegenüber seine eigene Ansicht dahin aus, „die Vorstellung sei kein Gegenstand für sich, sondern existire nur als ein lebendiger Zustand der Seele, als ein bewusster Bestand ihres Wesens."

Auch daraus macht Herr Flügel mir einen Vorwurf, dass ich an der von Herbart behaupteten Unveränderlichkeit der Seele Anstoss nehme, und er glaubt mich auch hier wieder auf einem Misverständnis zu ertappen Was in meinem Lehrbuche über diesen Punkt gesagt wird, ist kurzgefasst Folgendes: Wenn die Seele eine Einwirkung erleidet, ändert sie sich. Herbart, der dies ausdrücklich (V, S. 110) zugibt, stellt deshalb in Abrede, dass die Seele Einwirkungen von aussen wirklich erfahre. Es drohen der Seele wol Einwirkungen, aber sie lässt es zu einer wirklichen Störung ihres Wesens durch dieselben nicht kommen, indem sie ihnen durch einen Akt der abwehrenden Selbsterhaltung Widerstand leistet. — Dass hierin ein Widersinn liegt und dass durch diesen Kunstgriff die beabsichtigte Unveränderlichkeit der Seele keineswegs gewahrt wird, ist von scharfsinnigen Köpfen längst erkannt. Soll nämlich die Seele sich veranlasst fühlen, einer drohenden Störung zu widerstehen, so muss sie doch von deren Vorhandensein irgend etwas merken. Dies ist

aher nicht möglich ohne eine wirkliche Einwirknng (vgl. Lange Gesch. des Materialismns II, S. 379 f., Lotze Mikrokosmos I, S. 207).

Und wie werde ich nnn widerlegt? Es werden aus meinem Lehrbuche (S. 94) die Worte zitirt: „So oft die Seele empfindend eine Einwirkung erfährt, so oft sie aus einem Zustand in einen anderen übergeht, ändert sie sich" — nnd dazu bemerkt: „Freilich, wenn Verf. einen Wechsel in dem, was die Seele tut, eine Veränderung der Seele selbst nennt, dann kann niemand an derselben zweifeln, und dann hat sie auch noch niemand gelengnet." — Aher, frage ich Herrn Flügel, warnm diese willkürliche Vertanschnng der Begriffe? Soll der Begriff „des Tnns", welcher plötzlich eingeschoben wird, identisch sein mit den anderen „Einwirkungen erleiden", „wechselnde Zustände haben?" Oder gestattete sich Rezensent diesen Wechsel der Begriffe deshalb, weil er nnr so eine Möglichkeit fand, mir ein Misverständnis Herbart's aufzubürden? Denn dass dieser von jeder wirklichen Einwirkung tatsächlich eine Veränderung der Seele befürchtet und dass er, um diese zn vermeiden, jene leugnet, konnte Rezensent mir nicht bestreiten, da Herbart's eigene Worte hierüher deutlich genug entscheiden. Für meine eigene Anffassnng der Sache freilich macht jene Begriffs-Vertauschung wenig aus. Meiner Ansicht nach bedingt jeder Wechsel geistigen Geschehens, also auch jeder Wechsel in dem, was die Seele tnt, eine wirkliche Veränderung derselben. Und wenn Herr Flügel diese Auffassung nicht gelten lassen will, weil sie nicht metaphysisch sei, so hat das in Hinblick darauf, dass es für Herrn Flügel nur eine Herbart'sche Metaphysik gibt, recht wenig zu bedeuten. Wie u. a. Lotze zu der bezüglichen Frage steht, ersehe man aus dessen Mikrokosmos I, S. 206 ff.

Auch das Herbart'sche Wort „Selbsterhaltung" soll ich nicht in seiner metaphysischen Bedeutung erfasst hahen, und ich soll aus diesem Worte den falschen Schluss ziehen, „nach Herbart erzenge die Seele die Empfindnngen nicht auf Grnnd einer Wechselwirkung mit der Aussenwelt, sondern rein aus sich heraus." Wnnderliche Kritik! Wo habe ich denn das Wort „Selbsterhaltung" in einem von der Herbart'schen Lehre abweichenden Sinne ausgelegt? nnd wo habe ich aus diesem Worte überall etwas gefolgert? Nur den Widersinn wollte ich nachweisen, den Herbart hegeht, wenn er die Selbsterhaltungen der Seele von aussen her veranlasst denkt nnd doch eine wirkliche Störung und Veränderung der Seele dnrch die äusseren Einwirknngen in Ahrede stellt. Dass hierin in der Tat ein Widersprnch liegt, ist eben zur Genüge erwiesen. — In der Sache freilich, fährt Rezensent fort (nm mich eines Wortstreits zu überführen?), sei ich ja ganz in Übereinstimmnng mit Herbart, sofern anch ich (S. 4 ff.) die Empfindung nicht als das fertige Produkt des Nervenvorgangs betrachte, sondern als eine Schöpfung der Seele, veranlasst zwar, aber nicht erzeugt durch den voraufgehenden Nervenreiz. — Unstreitig liegt hierin eine Übereinstimmung der Herbart'schen Lehre mit der von mir vertretenen; aber trotz dieser Gemeinsamkeit bleibt leider der wesentliche Unterschied bestehen, dass nach der letzteren Ansicht die Seele von den die Empfindung veranlassenden Nervenreizen wirklich etwas erleidet nnd infolgedessen eine Veränderung erfährt, während dies

nach der ersteren nicht der Fall sein soll. Gerade auf diesen Unterschied aber kam es hier an.

Die ärgste Misdeutung aber widerfährt mir zum Schluss. „Ein anderes Wort", heisst es hier, „an dem Verf. Anstoss nimmt, (wo denn??) ist Anlage. Er will S. 97 zeigen, dass Herbart doch ursprüngliche Anlagen in der Seele statuiren müsse, weil doch „die Seele nicht immer ein und dieselbe Art der Empfindung erzeugt, sondern sehr verschiedene und mannigfaltige. Worin anders aber können diese Verschiedenheiten begründet sein, als in der Natur der Seele?" Also das nennt er Anlagen, dass ein Wesen gegen qualitativ verschiedene Wesen in verschiedener Weise tätig ist, dass unter verschiedenen Bedingungen auch die Wirkung verschieden ist? Es ist ersichtlich, Verf. verwechselt durchgängig die populäre Redeweise mit der metaphysischen Bedeutung der Worte."

Ich frage Herrn Flügel zunächst, weshalb er aus der angezogenen Stelle meines Lehrbuchs den Zusatz getilgt hat „zumal unter der Voraussetzung, dass die Seele von den die Empfindung veranlassenden äusseren Reizen eine wirkliche Einwirkung nicht erleidet." Erkannte Herr Flügel, dass es unter dieser Voraussetzung allerdings ganz unvermeidlich ist, den Grund für die Unterschiede der einfachen Empfindungen in der ursprünglichen Natur der Seele zu suchen? Übrigens vermag ich meine Behauptung auch ohne jene Klausel aufrecht zu erhalten, — wodurch natürlich des Rezensenten Willkür nicht gerechtfertigt werden soll. Auch wenn die Seele Einwirkungen von aussen wirklich erleidet, kann deren Verschiedenheit dennoch nicht als der zureichende Grund für die Unterschiede der einfachen Empfindungen angesehen werden, muss eine ergänzende Bedingung dennoch in der Natur der Seele gesucht werden, — vorausgesetzt natürlich, dass der Nervenreiz der Seele nicht schon eine fertige Empfindung übermittelt, was weder Herbart's noch meine Meinung ist. Lotze sagt hierüber in seiner Metaphysik S. 535 ff: „Die blose Vielheit jener Seelenvermögen, selbst ihr blos tatsächliches Nebeneinandersein, ohne dass ihr Zusammengehören begreiflich war, konnte für sich allein Herbart nicht berechtigen, im Gegensatz hierzu die geistige Entwicklung auf eine einzige Art des Geschehens und seine Konsequenzen zu gründen. Denn er wusste auch und sprach es aus, dass eben jene einfachen Empfindungen genau gleich unabhängig neben einander stehen; dass keine Konsequenz erdenkbar ist, nach welcher eine Seele, sobald sie Ätherwellen als Farben empfindet, Luftwellen als Schall wahrnehmen müsse; dass es also eben soviele auf einander gar nicht zurückführbare Urvermögen der Seele gibt, als sie einzelne von einander verschiedene Empfindungen besitzt."

Aus dem Gesagten dürfte auch schon zur Genüge erhellen, was ich — in Übereinstimmung mit Lotze — unter seelischen Anlagen verstehe; nichts anderes nämlich als dies, dass für die eigenartige Form gewisser geistiger Vorgänge, sofern sich dieselbe aus den äusseren Einwirkungen oder dem Verlaufe der Vorstellungen allein nicht erklärt, eine ergänzende Bedingung in der ursprünglichen Natur der Seele vorausgesetzt werden müsse. Wie Herr Flügel dazu kommen konnte, mich anders zu verstehen, ist mir um so unbegreiflicher, als ich mich gerade hierüber wiederholt

(S. 33 ff. S. 50 ff., S. 95) auf das deutlichste ausgesprochen habe. Wahrscheinlich hat Herr Flügel mein Lehrbuch sehr flüchtig gelesen; daraus mag sich auch die ungerechte Anschuldigung erklären, ich wisse gegen die Herbart'sche Herleitung der Gefühle und Begehrungen aus der Wechselwirkung der Vorstellungen nur dies einzuwenden. „dass ich eben anderer Meinung sei, dass ich mich gedeckt wisse von manchen Autoritäten und an den alten hergebrachten Seelenvermögen festhalte". (S. 41). Man vgl. dem gegenüber z. B. S. 50 ff., S. 68, S. 98 meines Lehrbuchs. Seinerseits hat Rezensent freilich zur Verteidigung Herbart's tatsächlich nichts anderes vorgebracht, als den Hinweis auf eine Autorität, noch dazu eine solche, welche das Unzureichende der Herbart'schen Lehre gerade in diesem Punkte ausdrücklich einräumt: Strümpell psychol. Pädagogik S. 113 ff. (Ähnliche Zugeständnisse auch bei Ballauf Psychologie S. 50 ff.).

Zum Schlusse gestatte ich mir noch eine bescheidene Mitteilung aus meinem Leben, welche des Rezensenten grobe Anschuldigung, dass ich mich blind auf Autoritäten berufe, gründlich zu widerlegen geeignet sein dürfte.

Als ich mein Lehramt antrat, war ich selbst — wie das ja unter den bestehenden Verhältnissen kaum anders sein konnte — ein Anhänger der Herbart'schen Lehre. Als ich daher am Seminar in der Pädagogik zu unterrichten begann, bemühte ich mich, auch meine Schüler in die Elemente der Herbart'schen Psychologie einzuführen; ich legte deshalb meinem Unterrichte das bekannte, vielgebrauchte Lehrbuch von Dr. Schumann zu Grunde, welches sich in seinem psychologischen Teile fast durchweg an Herbart anlehnt, wenn es im übrigen auch in den verschiedensten Farben schillert. Gerade durch den Unterricht aber, welcher mich nötigte, die psychologischen Lehren weit mehr, als ich bis dahin getan, auf die Erfahrung zurückzuführen, überzeugte ich mich mehr und mehr von der Unbrauchbarkeit der Herbartschen Psychologie. Ihre Lehren hielten selten Stich, indem sie an Beispielen der Erfahrung geprüft wurden; ja die Widersprüche lagen nicht selten so offen da, dass sie selbst besseren Schülern nicht entgingen. Es sollte z. B. der — für den Herbartschen Vorstellungs-Mechanismus fundamentale — Lehrsatz, „dass die Grösse der Vorstellungs-Hemmung durch die Stärke der Vorstellungen und den Grad des zwischen ihnen stattfindenden Gegensatzes bedingt sei" (cf. Schumann II. S. 16.) durch Beispiele belegt werden Aber der Versuch misglückte Dass es mehr Schwierigkeiten mache, einen schwarzen und weissen Gegenstand deutlich nebeneinander zu sehen oder vorzustellen, als einen roten und violetten, dass man die Töne d und a weniger deutlich zusammen hören oder vorstellen könne, als die Töne f und g, bestätigte kein Experiment. Eine wechselnde Stärke aber konnte nur bei den Empfindungen, nicht bei den Vorstellungen unterschieden werden.

Das Kapitel von den Gefühlen beginnt Dr. Schumann S. 30 mit der bekannten Herbartschen Definition, wonach das Gefühl das Bewusstwerden der Hemmung oder Förderung unter den eben im Bewusstsein vorhandenen Vorstellungen sein soll, und zwar das Bewusstwerden einer

Hemmung ein Unlustgefühl, das Bewusstwerden der Förderung ein Lustgefühl. Auch hierfür wurden Beispiele der Erfahrung herheigeholt; aber leider bestätigten dieselben zum grossen Teil das gerade Gegenteil. Dass ich kein Lustgefühl, sondern ein Unlustgefühl empfinde, wenn die Vorstellung meines Elends ins Bewusstsein gehoben wird, und umgekehrt kein Unlustgefühl, sondern ein Lustgefühl, wenn sie daraus verdrängt wird, — dass es mir keineswegs unangenehm ist, wenn der Anblick eines abschreckenden Zerrbildes verdunkelt, und nicht angenehm, wenn er deutlicher wird, sondern das gerade Gegenteil, liegt klar genug zu Tage. Die Herbartsche Definition passt eben nicht auf jene grosse Masse von Gefühlen, welche lediglich in dem Bewusstwerden des eigentümlichen Vorstellungs**inhalts** ihre Veranlassung finden. — Hinterher teilt man dann freilich die so definirten Gefühle ein in 1) **formale**, die blos von der Form des Vorstellungslaufes (Hemmung und Förderung) abhängen, und 2) **qualitative**, welche in dem Vorstellungsinhalt begründet sind (Schumann II. S. 31 f.). Statt dessen aber könnte es gerade so gut heissen 1) solche Gefühle, auf welche die Definition passt 2) solche, auf welche sie nicht passt. — Das Begehren definirt Dr. Schumann wieder ganz nach Herbart als „das Emporstreben einer Vorstellung zu ungehemmter Klarheit". „Die Befriedigung tritt als Lösung der Spannung ein, wenn die Vorstellung zu ungehemmter Klarheit gekommen ist." (S. 41 f.). — Beispiel dazu: Mein Kind begehrt nach einem Spielzeuge, welches es in einem Schauladen erblickt hat. Um sein Verlangen zu stillen, gehe ich mit ihm in den Laden hinein, lasse es das Spielzeug nach allen seinen Teilen und Merkmalen genau betrachten, meinetwegen auch eine Zeitlang damit experimentiren, bis es eine ganz klare Vorstellung davon erhalten hat. Nun ist sein Begehren befriedigt; ich stelle deshalb das Spielzeug wieder an seinen Platz, und mein Kind geht zufrieden auch ohne dasselbe nach Hause.

Doch genug des Unsinns! Der unparteiische Leser wird mir Beifall spenden, dass ich einer Lehre den Rücken gekehrt habe, von deren Unvereinbarkeit mit den Tatsachen der Erfahrung ich mich selbst genugsam überzeugte, — und wenn ich einer anderen Lehre den Vorzug gab, weil dieselbe den Anforderungen der Wirklichkeit in ungleich höherem Masse Rechnung trägt, so wird das kein Unbefangener mehr als blinden Autoritätenglauben bezeichnen wollen.

Herr Flügel freilich wird sich auch hier wieder mit einem metaphysischen Achselzucken zu helfen suchen, womit man sich bekanntlich sehr leicht über empirische Klötze hinweg setzen kann. Dennoch möchte ich ihm den wolgemeinten Rat geben, sich etwas mehr mit dieser ganz gemeinen Wirklichkeit zu beschäftigen und nicht zu sehr der Metaphysik zu vertrauen, noch dazu einer solchen, die in wesentlichen Punkten von der Kritik längst verurteilt ist. (Man vgl. z. B. Lotze's Kritik über Herbart's bodenlose Theorie von den zufälligen Ansichten in Fichte's Zeitschr. für Philos. und phil. Kritik Bd. XI.). Das ist Herbarts Fehler, — dessen eminente Bedeutung trotzdem niemand in Abrede stellen wird, — und das ist vor allem der Fehler seiner Nachbeter, dass sie sich mit der grössten Nonchalance über die Tatsachen der Erfahrung hinwegsetzen,

blind vertrauend auf die Verlässlichkeit einer zweifelhaften Metaphysik, die selbst da zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Untersuchung gewählt werden soll, wo nur die Erfahrung entscheiden sollte. Es verdient diese Art wissenschaftlichen Verfahrens allerdings eine so scharfe Kritik, wie Lange sie in seiner Gesch. des Materialismus II. S. 380 mit den Worten übt: „Der Metaphysiker widerlegt mit einem enormen Aufwand von Scharfsinn alle möglichen anderen Ansichten und wo er seine eigene Meinung entwickelt, schiesst er einen logischen Purzelbaum von der gewöhnlichsten Sorte. Jeder andere sieht, dass eine Disposition zu einem Zustande auch ein Zustand ist (gegen Waitz), dass Selbsterhaltung gegen eine drohende Einwirkung nicht ohne eine, wenn auch noch so feine wirkliche Einwirkung denkbar ist (gegen Herbart). Der Metaphysiker sieht dies nicht Er hat sich mit seiner Dialektik an den Rand des Abgrundes getrieben, alle Begriffe hundert Mal herumgewendet, hervorgezogen, weggeworfen, und endlich muss durchaus und durchaus etwas gewusst werden. Also die Augen zugedrückt und den Salto mortale herzhaft gemacht von den Höhen der schärfsten Kritik hinab in die allergewöhnlichste Verwechselung von Wort und Begriff! Ist dies gelungen, dann geht es munter weiter. Je mehr Widersprechendes in die erste Grundlegung aufgenommen wird, desto freier lässt sich schliessen, wie man denn bekanntlich aus mathematischen Sätzen, welche den Faktor Null in versteckter Weise enthalten, oft die merkwürdigsten Dinge ableiten kann."

Endlich habe ich an Herrn Flügels Kritik noch zweierlei auszusetzen: 1) Wollte Rezensent mir Misverständnisse der Herbartschen Lehre nachweisen, so war es seine Anfgabe, mich mit Herbart's eigenen Waffen zu schlagen. Wie Herr Flügel Herbart's Lehre auffasst und deutet, musste mir wie jedem unparteiischen Leser ganz gleichgiltig sein. 2) Die ganze Haltung und der ganze Ton seiner Kritik entbehrt der nötigen Noblesse. Derartige willkürliche Entstellungen, unbewiesene Anschuldigungen und heissende Ausfälle, wie Herr Flügel sie sich gestattet (ich soll mich blind auf Autorität berufen, soll um Worte streiten, soll nichts von Metaphysik verstehen und mich in meinem Denken nie über die ganz populäre, unzureichende Weise der Gedanken- und Wortverknüpfung erheben) machen ja allemal den unzweideutigen Eindruck parteilicher Gereiztheit und Voreingenommenheit. Zu solchen Waffen pflegt die Kritik nur dann zu greifen, wenn sie sich schwach fühlt und nichts Sachliches vorzubringen weiss.

Oldenburg. Dr. Ostermann.

---

2. Der Minister v. Puttkamer und der preussische Volksschullehrerstand.

Bekanntlich wurden am 11. Febr. v. J. im preuss. Abgeordnetenhause vom Ministertische aus sehr gravirende Urteile über einen Teil des Lehrerstandes und der Schulblätter und in Verbindung damit Ansichten über

das Schulamt und die Schulaufsicht ausgesprochen, welche auch den ungetadelten Teil des Lehrerstandes in hohem Grade beunruhigen mussten.

Die Stimmen aus dem Lehrerstande, welche in den Schulblättern und Zeitungen dawider laut wurden, richteten sich fast ausschliesslich gegen die Kritik, welche das Lehrerpersonal und die Lehrerpresse erfahren hatte. Man suchte in der ministeriellen Rede Widersprüche, Irrtümer und Übertreibungen nachzuweisen, um damit dem Publikum und event. auch dem Minister eine günstigere Meinung vom Lehrerstande beizubringen.

Welchen Erfolg diese Bemühungen an der wichtigsten Stelle gehabt haben, zeigten die späteren Verhandlungen im Abgeordnetenhause über denselben Gegenstand. Am 9. Dez. v. J. kam in Folge einer Interpellation des Abgeordneten Seyffarth (Liegnitz) jene ministerielle Kritik wieder zur Sprache. Die Fürsprecher der Lehrer aus der nationalliberalen und aus der Fortschrittspartei (Seyffarth, Knörcke und Rickert) operirten dabei gerade wie die vorgenannten Stimmen in den Schulblättern, d. h., sie richteten sich fast ausschliesslich gegen die gravirenden Urteile, welche der Minister über einen Teil des Lehrerpersonals und der Lehrerpresse ausgesprochen hatte, um denselben zu bitten und zu nötigen, seinen Tadel zu moderiren. Als sie nun meinten am Ziele zu sein, und der Abgeordnete Rickert in höflichen Worten diesen Wunsch kund gab, da fertigte sie der Minister mit der Erklärung ab: es falle ihm gar nicht ein, von seinem Tadel auch nur ein Wort zurückzunehmen.

So hatte also diese Verhandlung nichts erreicht, als dass der Lehrerstand schliesslich noch schlimmer daran war, denn am Anfange. Es ist aber ebenso klar, dass seine Verteidiger, weil sie jenen Stimmen in den Schulblättern gefolgt waren, ihre Aufgabe verkehrt angegriffen hatten.

Die nachfolgenden Zeilen möchten darauf aufmerksam machen, dass der preussische Lehrerstand auch einen Vertreter gefunden hat, der seine Anfgabe wesentlich anders auffasst und wie ich glaube besser gewachsen zu sein scheint. Es ist der bekannte Rektor Dörpfeld.

Derselbe geht davon aus, dass der Schwerpunkt der ministeriellen Rede nicht liege in dem, was dieselbe an einzelnen Lehrern oder einzelnen Schulblättern tadelt, sondern in dem, was den *ganzen* Stand angeht, nämlich in den dort ausgesprochenen Ansichten vom *Schulamte* und von der *Schulaufsicht*. Von diesen Ansichten eben schreibt sich alles her, was in der Rede des Ministers den Lehrerstand mit Recht verletzt und beunruhigt habe. Er sieht in dieser Rede nicht ein zufälliges, isolirtes Vorkommnis, sondern eine *Gesamt-Anschauung* von Pädagogik, Schulamt und Schulregiment, die mehr oder weniger in allen politischen Parteien ihre Vertreter habe, wenn auch vorwiegend in der konservativen.

Diese letztere Annahme hat allerdings in der jüngsten Verhandlung der Sache am 9. Dez. bereits ihre Bestätigung erhalten, da von der konservativen Seite Niemand für den Lehrerstand eintrat und seine Verteidiger von der liberalen Seite so unzulänglich gerüstet waren. Daraus geht dann aber auch weiter hervor, dass die Lage des Volksschullehrerstandes — und zwar nicht blos in Preussen — eine viel üblere ist, als seine meisten Glieder bisher gewusst haben. Die Lehrer haben deshalb

alle Ursache sich zu freuen, dass sich endlich Einer gefunden hat, der die Übelstände dieser Lage einmal in ihrer ganzen Ausdehnung offen zur Sprache bringt.

Herr Rektor Dörpfeld ist mit der ganzen Unverdrossenheit und Energie, die man an ihm kennt, an die Arbeit gegangen. Er hat in seinem Ev. Schulblatte der Bekämpfung des in der ministeriellen Rede zu Tage tretenden Schulverwaltungssystems eine Reihe von Aufsätzen gewidmet (Ev. Schulblatt 1880, Nr. 5 u. 6, 13, 14 u. 15, 17 u. 18, — 1881, Nr. 1, 2 u. 3). Obwol die abschliessenden Aufsätze noch rückständig sind, so lässt sich doch jetzt schon deutlich erkennen, dass wir einen planmässigen literarischen Feldzug vor uns haben.

Zuerst erschienen (in Nr. 5, 1880) „Vorläufige Bemerkungen", aus denen schon klar wurde, dass in dieser Angelegenheit ein paar abwehrende Artikelchen nichts nützen könnten — aus dem schon oben angegebenen Grunde —, und dass das entgegenstehende System sich nur durch eine Reihe systematischer Untersuchungen deutlich ans Licht ziehen und bekämpfen lasse. Mit der Widerlegung dieses Systems würde dagegen die ministerielle Rede nach ihrem verletzenden und beunruhigenden Inhalte schon von selbst widerlegt sein.

Nach dieser Klärung des Gesichtsfeldes setzte nun (in Nr. 13, 1880) der „Erste Artikel" ein. Einleitend gibt der Verf. eine objektive aber sehr geschickt vorbereitende Analyse der ministeriellen Rede, und entwickelt dann in Kürze die Hauptgrundsätze aus der Theorie der Schulverfassung, an deren Hand die Kritik der hergebrachten Schulaufsichtsordnung (und der Rede ihres hohen Fürsprechers) vorgenommen werden soll.

Der „Zweite Artikel" (in Nr. 14 u. s. w.) bringt darauf eine eingehende Besprechung der Schulaufsicht in den unteren Instanzen, und zwar einerseits eine gründliche Kritik des traditionellen Aufsichts-Systems und andererseits die Grundzüge einer pädagogisch und moralisch gesunden Aufsichtsordnung.

Der noch rückständige „Dritte Artikel" soll sich auf Grund der voraufgegangenen Untersuchungen mit der Beleuchtung der ministeriellen Rede direkt beschäftigen.

Aus diesen wenigen Andeutungen über die Disposition dieser Arbeit wird dem Leser schon klar sein, dass ihre schwierigste, aber auch entscheidende Partie in dem „Zweiten Artikel", speziell in der Kritik der althergebrachten Aufsichtsordnung, liegt. Äusserlich gibt sich dies auch darin kund, dass dieser „Zweite Artikel" dem Umfange nach aus vier Aufsätzen besteht, von denen drei fast ganz jener Kritik gewidmet sind. Es werden dort an der herkömmlichen Schulinspektionsordnung sieben grosse Übelstände nachgewiesen und in sieben Thesen bestimmt formulirt. Wie man an Herrn D. gewohnt ist, schreitet die Untersuchung besonnen und gemessen vor, alles bei Seite schiebend, was die Klarheit des Blickes trüben könnte. Die Personen bleiben aus dem Spiele, nur die Institution als solche wird ins Auge gefasst. Da trifft man in der Erörterung weder Übereilung, noch Erschleichung, viel weniger irgend eine Modephrase. Der Leser soll selbst sehen, selbst urteilen — und zwar auf Grund

notorischer Tatsachen und an der Hand unanfechtbarer Argumentation. Der Verf. tut nicht einen Schritt vorwärts, bis er gewiss ist, dass derselbe nicht zurückgetan zu werden braucht. Dazu tritt die sichere, präzise, packende Ausdrucksweise. Schon allein in formeller Beziehung — nach Objektivität, Logik, Dialektik und sprachlicher Darstellung — ist die Arbeit eine Leistung seltener Art. Und nun erst die dort zur Verhandlung kommenden Sachen! Wol mag allen Lehrern, besonders denjenigen, welche ihren Beruf mit ganzem Ernst auffassen, längst fühlbar geworden sein, dass in der hergebrachten Schulaufsichtsordnung viel Verkehrtes und Hemmendes steckte; aber wenige werden sich klar gemacht haben, wie umfangreich diese Übelstände sind, und wie sie ursächlich zusammenhängen. Das sehen sie jetzt in der Arbeit des Herrn D. alles klar vor Augen. Hier haben wir in der Tat die erste monographische Kritik unsrer bisherigen Schulaufsicht, welche die pädagogische Literatur besitzt. Referent war mit den früheren Schriften des Herrn D. über die Schulverfassung nicht unbekannt, allein er wurde doch mehr als überrascht, fast bestürzt, als er sah, was alles Einem vor den Blick tritt, wenn von diesem Standpunkte aus eine einzelne Frage konzentrirt beleuchtet wird. Hat man die ganze Reihe von Mängeln vor Augen, die an dieser Stelle ans Licht gezogen werden mussten, dann begreift man, warum eine ganze Reihe von Aufsätzen dazu erforderlich war, und warum der Verfasser so sorgfältige Vorbereitungen für diese „Pöniteuzarbeit", wie er sie nennt, traf.

Wo im „Zweiten Artikel" die Erörterung der sieben Thesen beginnt, da erhebt sich eine Anklage nach der andern wider die alte Aufsichtsordnung, und diese Anklagen werden von These zu These schwerer und schwerer. Nach der Lektüre fragt man sich verwundert, wie es doch möglich gewesen sei, dass ein solches Schulinspektionssystem so lange Zeit habe bestehen dürfen, und wie es Leute geben könne, die dasselbe auch jetzt noch befürworten wollen.

Obwol der Herr Verf. im Ersten und Zweiten Artikel noch gar nicht wider die ministerielle Rede direkt polemisirt, so kann doch keinem Leser entgehen, dass dieselbe schon jetzt (ohne den abschliessenden Dritten Artikel) so schlagend beantwortet ist, wie es selten in einer Kontroverse geschehen sein mag. Der Minister hatte bekanntlich seine herbe Kritik an einem Bruchteile des Lehrerstandes und der Lehrerpresse so dirigirt, dass dadurch die volle Rückkehr zur traditionellen Aufsichtsordnung (zur Beaufsichtigung durch die „natürlichen Autoritäten") als unerlässlich bewiesen sein sollte, wenn der Lehrerstand nicht moralisch verkommen solle. Dieser Spitze der ministeriellen Rede stellt nun die Untersuchung unseres Verfassers die folgenden, klar bewiesenen sieben Thesen wider die herkömmliche Aufsichtsordnung gegenüber.

1. Die Schulverwaltung besitzt nicht die nötige Fühlung mit dem Lehrerstande — und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluss auf denselben.
2. Die Lehrer sind der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihrer Arbeit ungerecht beurteilt zu werden.

3. Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer *Interessen*.
4. Das Schulamt erleidet eine schwere *Erniedrigung*.
5. Speziell durch die Lokal-Schulinspektion erleiden die Lehrer ausserdem noch eine besondere *Zurücksetzung* (— besitzen nicht die volle Amtswürde).
6. Die Lokal-Schulinspektion beeinträchtigt die *Avancementsrechte* des Lehrerstandes.
7. Die hergebrachte Aufsichtsordnung schädigt die *Berufsbildung* und obendrein das *sittlich-religiöse Leben* im Lehrerstande.

Wie man sieht, sind in diesem Prozesse die Rollen des Klägers und des Angeklagten bereits vollständig vertauscht. Die Verkläger des Lehrerstandes sehen sich als *Fürsprecher der alten Aufsichtsordnung* selber mit einer Reihe der schwersten Anklagen belastet, von denen jede einzelne unwiderleglich bewiesen ist. Im Grunde würde der Verf. gar nicht nötig haben, in einem dritten Artikel sich noch mit der Rede des Ministers direkt zu beschäftigen. Wie derselbe klingen wird, kann man sich aus dem Voraufgegangenen schon ziemlich vorstellen. Die Leser des Ev. Schulblattes freilich, welche schon bisher jedem folgenden Aufsatz des Verf. mit Spannung entgegensahen, warten natürlich mit grossem Verlangen jetzt auch auf den Schluss. Hoffentlich wird er bald erscheinen.

Diejenigen Kollegen, welche die vorhin skizzirten Abhandlungen des Herrn Dörpfeld gelesen haben, werden mir Recht geben, dass hier der Lehrerstand wider die gegen ihn erhobenen Anschuldigungen eine *Verantwortung* gefunden hat, über die hinaus eigentlich kein Wort weiter zu sagen ist. Um so mehr werden sie freilich auch mit mir bedauern, dass eine solche Verantwortung im preussischen Landtage (und in andern deutschen Landtagen) nicht zu Gehör gebracht werden kann.

Ohne Zweifel werden die Leser d. Bl. wünschen, dass ich auch den Herrn Dörpfeld selbst zu Worte kommen lassen möchte. Ich lasse deshalb ein Bruchstück folgen, welches auch ausser dem Zusammenhange verständlich ist. Es ist ein Abschnitt aus der dritten These (Ev. Schulblatt 1880, Heft 14 u. 15, S. 392 ff.):

„3. *Schule und Lehrerstand entbehren der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen.*“

„Die Offiziere, die Juristen, die Geistlichen an höheren Schulen, die Postbeamten u. s. w. haben als technische Vorgesetzte von unten bis oben nur *Standesgenossen*. Das hat für diese Beamte viel zu bedeuten. Nicht blos dies, dass sie in ihren Vorgesetzten wirkliche Fachkenner sehen, und dieselben darum auch als technische Autoritäten respektiren — wovon oben bereits die Rede war; vielmehr erstreckt sich die Bedeutung dieses Verhältnisses über ihre ganze Lebenslage, über alle ihre Amts- und Standesinteressen. Erstlich: diese Vorgesetzten haben selber in der betreffenden praktischen Arbeit gestanden; sie kennen dieselben auch nach ihren Mühen, Beschwerden und Hemmnissen *aus eigener Erfahrung*, und können somit die Lage ihrer Untergebenen vollkommen *verstehen*. Aber noch mehr: sie sehen in ihren Untergebenen ihres *Gleichen*, ihr eigenes Fleisch und Blut; sie verstehen

daher nicht blos deren Lage, sondern empfinden sie mit, und wachen mit eifersüchtiger Liebe darüber, dass die Standesrechte, die Standesehre und die Standesgefühle dieser ihrer Genossen nicht verletzt werden.

Wie sind in dieser Beziehung die Volksschullehrer gestellt?

Nach hergebrachter Ordnung haben sie als Vorgesetzte von unten nach oben nur Männer aus andern Ständen. Die Lokalschulinspektoren, die Kreisinspektoren (samt den revidirenden Seminardirektoren), die Regierungs-Schulräte und die Ministerial-Schulräte sind grösstenteils Theologen; von der Kreisinstanz aufwärts kommen zuweilen auch Lehrer aus dem höhern Schuldienst vor, die aber in der Regel dem Volksschullehrer noch fremder gegenüberstehen als die Theologen. Nicht genug: in äussern Angelegenheiten hat die Volksschule mit ihren Lehrern noch eine zweite Reihe von Vorgesetzten, von der zweiten Instanz an fast lauter Juristen: Bürgermeister, Landrat, Regierungspräsidium (nebst den betreffenden Räten), Oberpräsidium und Kultusministerium, — wobei nicht zu übersehen ist, dass die obern Instanzen auch in allen innern Angelegenheiten mit dem ganzen Gewicht ihres Amtes entscheiden. Selbst die untern — Bürgermeister und Landrat — sind bekanntlich nicht ohne Einfluss auf die innern Angelegenheiten.

Was hat dies für die Lage des Volksschullehrerstandes zu bedeuten?

Dies, dass er auf alle Vorteile verzichten muss, welche den obengenannten Beamten dadurch zufallen, dass ihre technischen Vorgesetzten Standesgenossen sind. Es verlohnt sich daher für die Lehrer, dass sie sich diese Nachteile ihrer Lage bestimmt merken. Tun wir das.

Haben die technischen (und andern) Vorgesetzten der Lehrer selber in der Volksschularbeit gestanden? Nein.

Sind denselben die Bedingungen und Hemmnisse, die Mühen und Beschwerden dieser Arbeit aus eigener Erfahrung bekannt? Nein.

Können sie daher die Lage der Lehrer ganz verstehen, sich ganz in dieselbe hineindenken? Nein.

Weiter: Sehen sie in den Lehrern ihre Standesgenossen, ihres Gleichen, ihr eigenes Fleisch und Blut? Nein.

Können sie das Hemmende und Drückende in der Lage der Lehrer, falls sie es kennen, so mitempfinden, wie es bei Standesgenossen empfunden wird? Nein.

Lässt sich daher erwarten, dass sie für die Standesbedürfnisse, die Standesrechte und die Standesehre der Lehrer mit eifersüchtiger Liebe eintreten, wie es bei Standesgenossen geschieht? Nein.

Ist das alles klar und wahr? Ja.

Fassen wir das kurz zusammen, so haben wir eben unsere Überschrifts-These: Bei der hergebrachten Aufsichtsordnung entbehren Schule und Lehrer die wünschenswerte Vertretung ihrer Interessen.

Es könnte jemand fragen wollen, ob denn hier, wo es sich um die Lokalaufsicht handelt, auch von den höhern Instanzen geredet werden dürfte. Das dürfte nicht blos, sondern es müsste geschehen. Erst wenn man überblickt, wie viel der Lehrerstand im ganzen einbüsst dadurch, dass seine Vorgesetzten andern Ständen angehören, erst dann lässt sich fühlen nach dem ganzen Gewicht, was es zu bedeuten hat, dass er auch

nicht in einer einzigen, nicht einmal in der untersten Instanz durch Standesgenossen vertreten ist."

Nachdem dann der Herr Verf. das Misverständnis abgewehrt hat, dass die obige These auch nur irgendwie der Gesinnung der Schulobern zu nahe trete, und weiter eine Übersicht der verschiedenartigen Schul- und Standesinteressen, welche durch den beklagten Misstand beeinträchtigt werden, gegeben hat, führt er mehrere Illustrationsbeispiele vor. Von diesen möge eins hier folgen.

„Das erste Beispiel bezieht sich auf die äussern, die finanziellen Bedürfnisse der Schule. Ich wähle eins, das bereits gedruckt vorliegt. (S. Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Bd. VI, S. 93 ff.) In einem ländlichen Kirchspiele sollte eine grosse Gemeindeweide unter die Berechtigten verteilt werden. Bisher hatten auch der Geistliche und der Lehrer einen Genuss davon gehabt; man hatte ihnen vergönnt, ihr Vieh ebenfalls auf diese Weide gehen zu lassen. Bei der Verteilung wusste der Geistliche unter der Hand dahin zu wirken, dass ein Teil des Gemeindelandes der Pfarrstelle geschenkt wurde; der Lehrer aber, der sich stille gehalten hatte, ging leer aus, obwohl die Dotation der Schulstelle sehr knapp war. Den Bauern war es eben nicht von selber eingefallen, dass auch die Schule etwas gebrauchen konnte; und der Pfarrer hatte sie nicht darauf aufmerksam gemacht. — Unleugbar liegt hier ein Verhalten des Pfarrers gegen den Lehrer vor, das nicht zu loben ist, — das um so unnobler erscheint, weil die geistlichen Schulinspektoren die Vormünder und Fürsprecher der Schule sein sollen. Wie lässt sich ein solches Verhalten erklären? Ein persönliches Übelwollen konnte nicht im Spiele sein, da Pfarrer und Lehrer im besten Einvernehmen standen. Und wie gut dieses Verhältnis auf Seiten des Lehrers fundirt war, geht daraus hervor, dass er sich durch das Vorgefallene nicht hat verstimmen lassen, die freundschaftliche Beziehung zu dem Pfarrer ist nach wie vor dieselbe geblieben. Mir erklärt sich dies Vorkommnis einmal daraus, dass die Geistlichen nicht dem Lehrerstande angehören, und sodann aus ihrer Doppelstellung, wonach sie einerseits für die Kirche und andrerseits für die Schule einstehen sollen, doch aber so, dass das eine ihr Hauptamt, das andere ihr Nebenamt ist. Da kann es nicht anders sein, als dass der Geistliche sich seinem Hauptamte enger verbunden fühlt. Ob im vorliegenden Falle dem Pfarrer deutlich zum Bewusstsein gekommen ist, dass er das Schulinteresse vernachlässigt habe, weiss ich nicht; sollte es doch geschehen sein, so wird sich sein Gewissen beruhigt haben durch den Gedanken, dass die Kirche ihm näher stehe als die Schule."

Höfler.

3. Über das „Lehrplansystem".

Eine Entgegnung von Dr. **Staude**, Seminarlehrer in Eisenach.

Auf meine Arbeit über die „kulturhistorischen Stufen" im Unterrichte der Volksschule (Pädag. Studien, 1880, zweites Heft), mit der ich ausgesprochenermassen weiter nichts bezweckte als in den Kern des „Lehrplansystems" einzudringen, um „in und mit der Kritik des bedeutendsten Versuches einer Theorie des Stoffes selbst Stellung zu der grossen Frage zu gewinnen" (a. a. O. S. 11) hat Herr Professor Ziller im neuesten Jahrbuche (S. 116—124) in teils aufklärender teils polemisirender Weise Bezug genommen. Ich hatte eine Antwort seinerseits um so mehr gewünscht, ja erwartet, als meine Abhandlung gerade in den Hauptpunkten einer grossen Frage an Ziller glich (S. 12. 15. 18) und auch in Nebendingen öfters zu keiner vollen Klarheit über die eigentlichen Ansichten und Absichten Ziller's gelangen konnte. Die gehoffte Klärung ist erfolgt, und ich sehe mich nun veranlasst, meine dadurch einigermassen geänderte Stellung zur Ziller'schen Stofftheorie kurz darzulegen.

Über die erste Behauptung Zillers (a. a. O. S. 116), wonach „ein Gebrauch des Wortes Methode, der die Art der Darbietung des Stoffes von der Auswahl, der Stellung und dem inneren Zusammenhang des Stoffes abtrennt, ein falscher Gebrauch ist", will ich mich nicht verbreiten, da mir das Ganze auf eine Wortstreiterei hinauszulaufen scheint. Wol mag der ein pädagogisches System bauende Theoretiker den Begriff Methode in jener weiteren Bedeutung nehmen — und ich gebe sogar zu, mit mehr Recht als der Sprachgebrauch, der die engere Bedeutung beliebt hat — ebenso gut darf aber auch der praktische zu Seinesgleichen redende Pädagog, schon um die fortwährend nötige Einschaltung zu ersparen: Ich verstehe aber das Wort ganz anders wie Ihr Alle, dem nun einmal faktisch herrschenden Sprachgebrauche folgen.

In Bezug auf die Konzentration dagegen gebe ich gerne zu, dass ich eines Besseren belehrt worden bin und dass ich eine andere Konzentration im Auge gehabt und angegriffen habe als die von Ziller gemeinte. Ich hatte mir nämlich auf Grund der Seite 50 meiner Arbeit angeführten und mancher anderen Stellen die Ansicht gebildet, dass mit der Ziller'schen Konzentration die völlige Determination der Stoffe der Nebenfächer durch den „Gesinnungsstoff" nach Anordnung, Inhalt und Umfang gemeint sei, und hatte von ihrer strikten Durchführung die Vernachlässigung des erweiterungsbedürftigen „Erfahrungskreises und der Apperzeptionsstufe des Zöglings" (S. 54) und die Verarmung (S. 53) der Nebenfächer befürchtet. Wenn aber nun Ziller sagt (a. a. O. S. 121) „Was an Individualität und Heimat sich anschliesst, was dem Zögling von den praktischen Lebensverhältnissen zugänglich ist, liegt der Konzentration des Unterrichtes immer nahe", wenn er betont, „dass der Konzentrationsstoff als Leitfaden für alles ausserhalb der Gesinnungssphäre liegende nur so viel als möglich Weisungen, Richtpunkte

für die Auswahl aus dem reichen und bunten Material von Erfahrung und Umgang darbieten müsse, damit der Unterricht sich nicht ins unbestimmte verliere", wenn Ziller ferner durch die Beispiele (S. 122 u. 123) zu erkennen gibt, dass sowol der Konzentrationsstoff als auch Umgang und Erfahrung des Zöglings (wozu auch das Schulleben gehört) Anregungen zum Übergang auf einzelne Unterrichtsobjekte und auf ganze Stoffgruppen zu gehen habe, die dann selbständig innerhalb gewisser Schranken bis zur nächsten Weisung von der einen oder der anderen Seite fortzuführen seien, so finde ich in dieser milden (im Vergleich zu der von mir früher vorausgesezten Rigorosität) Auffassungsweise meine eigne Ansicht über Konzentration und kann daher nur mein völliges Einverständnis mit der Ziller'schen Konzentration im Prinzip (und zwar für alle Schuljahre, wenn auch nicht in allen Punkten der vorliegenden und noch zu erwartenden speziellen Ausführung) erklären.

Auf Grund dieser Erklärung muss ich die Bezeichnung meiner Vorstellungen über die Konzentration als „allersonderbarster und geradezu abenteuerlichster" als unzutreffend zurückweisen, weil ich meinem frühern Standpunkt gemäss die Konzentration eben wegen ihrer Sonderbarkeit und Abenteuerlichkeit zu verwerfen müssen glaubte.

Noch viel weniger aber kann ich den Vorwurf gelten lassen, dass ich meine frühere Auffassung der Konzentration „zum Teil durch die seltsamste Sophistik" „glücklich herausgebracht hätte", denn das soll doch wol heissen, dass ich jene dem Angriff so bequeme Auffassung habe herausbringen w o l l e n und mit Hilfe von spitzfindigen und trügerischen Schlüssen herausgebracht habe. Soll mir hiermit Schuld gegeben werden, dass ich bei meiner Fixirung und Kritik der Ziller'schen Ansicht ein anderes Interesse verfolgt habe als das des Findens der Wahrheit, so weise ich diesen Vorwurf mit Entrüstung zurück.

Ferner kann ich die Ursache, warum ich die Ziller'sche Konzentration irrig aufgefasst habe, nicht in mir allein suchen, sondern zum Teil auch in der Ziller'schen Darstellung, d. h. einmal in der allzugrossen Allgemeinheit der betreffenden (a. a. O. S. 50) Stellen in der „Grundlegung" und „allgemeinen Pädagogik", die für den ferner Stehenden mancherlei Deutung und praktische Ausführung zulassen, und dann in der idealen Konfusion des im Leipziger Seminarbuche vorliegenden Ausführungsversuches. Wem in diesem Labyrinth nicht der Ariadnefaden der betreffenden Seminarpraxis zu Händen ist, der entgeht nur durch ein Wunder dem Schicksale der Verirrung, und es ist deshalb meine feste Überzeugung, dass ausser mir noch gar mancher andere Freund der Herbart'schen Pädagogik in den gleichen Unklarheiten resp. Irrtümern in Betreff der Ziller'schen Ansicht sich befand oder noch befindet.

Was nun aber die Hauptsache, die „k u l t u r h i s t o r i s c h e n S t u f e n" betrifft, so habe ich wol etwas von der Klarheit, zu der ich in meiner Arbeit strebte, durch die Antwort Ziller's erhalten, aber sie ist für mich keine erfreuliche, d. h. ich weiss nun ziemlich sicher, was Ziller will und warum er es will, kann mich aber von meinem Standpunkte aus nun erst recht nicht damit befreunden.

Schon an verschiedenen Stellen meiner Abhandlung (S. 40—43) habe

ich Bedenken darüber geäussert, dass Ziller in der a. t. Geschichte doch unverhältnismässig viel Gewicht auf den politisch-sozialen Fortschritt von der patriarchalischen zur Richter- und Königsverfassung lege, und es schien mir, als ob er überhaupt die Abgrenzung und Aufeinanderfolge seiner Stufen mehr als billig von der Entfaltung des gesellschaftlichen Lebens bestimmen liesse. Und nun ersehe ich aus der Erwiderung (S. 17), dass Ziller nicht blos die Entwickelungstufen im Völkerleben, sondern auch die ihnen angeblich entsprechenden im Einzelleben ausschliesslich (wenigstens ist von einer andern Begründung nicht die Rede) von dem Gesichtspunkt des sozialen Fortschrittes aus abgrenzt und aneinander reiht.

Zu diesem Zweck konstruirt Ziller für die Entwicklung des Zöglings von der Zeit des dritten Schuljahres an sechs Stufen, mit deren Durchmachen dieser „in das rechte Verhältnis zu einer grössern Gemeinschaft treten" soll, und behauptet dann, dass „dieser Entwickelung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem grösseren Gemeinwesen . . . die folgenden (S. 118) kulturgeschichtlichen Stufen der allgemeinen sozialen Entwicklung in der Tat zu entsprechen scheinen" (NB.! Grundleg. S. 428 heisst es „müssen"). Diese sich gegenseitig entsprechenden Stufen der persönlichen und allgemeinen Fortschritte, welche im Unterricht erreicht werden sollen durch die Behandlung der Patriarchen-, Richter- und Königszeit, des Lebens Jesu, der Apostelgeschichte und der Reformation, werden (a. a. O. S. 117 u. 118) in ihren charakteristischen Merkmalen kurz beschrieben. Ich will hier ganz von der Frage absehen, ob die ausgewählten historischen Stufen wirklich dem sozialen Fortschritt in der jüdisch-christlich-germanischen Kulturentwicklung in den Hauptzügen richtig wiedergeben, ja ich könnte sogar ihre absolute Richtigkeit zugestehen, ohne doch von schweren Zweifeln in Betreff der Beweiskraft der Ziller'schen Argumentation befreit zu werden.

Ich bezweifle vor Allem die Berechtigung der alleinigen Rücksichtnahme auf den sozialen Fortschritt bei der Auswahl der Gesinnung bildenden Stoffe. Wo bleibt bei diesem Übergewicht des sozialen Interesses (das doch dann auch konsequenter Weise in die Stoffbehandlung hineingetragen werden muss) das religiöse und sympathetische Interesse, die doch ebenso gut wie jene ihre Entwicklungsstufen im Einzel- und Gesamtleben haben, und die ihrer erziehenden Macht nach doch zum mindesten dieselbe Berücksichtigung verlangen dürfen? Ja, es ist meine Überzeugung, dass die jeweilige Entwicklungsstufe des religiösen Verhältnisses des Menschen zu Gott und die des ethischen Verhältnisses zu seinem Nebenmenschen als Individuum sowol in der Gesamt- als in der Einzelentwicklung der wichtigste Faktor und der sicherste Masstab der Bildung sind und dass sie geradezu die Entwicklungshöhe des sozialen Verhältnisses des Einzelnen zur Gesellschaft nach sich bestimmen, man denke nur an die Umwälzung, die der religiös-ethische Gedanke von der Gotteskindschaft des Menschen als solchen in den sozialen Zuständen der antiken und germanischen Welt hervorgebracht hat. Und dann möchte ich das Machtverhältnis, in welchem jenen drei Hauptinteressen Einfluss auf die Bestimmung und die unterrichtliche Verwertung der Gesinnungsstoffe

eingeräumt wird, geradezu umkehren und in erster Linie das religiöse und sympathetische, in zweiter das soziale Interesse berücksichtigt wissen, so dass ich also im direkten Gegensatz zu Ziller's Worten (S. 117) die Entwicklung des einzelnen als solchen (d. h. in religiös-ethischer Hinsicht), neben der die Entwicklung des einzelnen in seinen Beziehungen zu einem grössern Gemeinwesen fortschreiten soll, als Hauptgesichtspunkt für die Untersuchung hinstellen muss.

Ferner würde ich, auch wenn ich die einseitige Betonung des sozialen Interesses im Einzelleben und des sozialen Fortschreitens im Gesamtleben rechtfertigen könnte, doch nimmermehr die Berechtigung der einfachen Übertragung der Stufen des allgemeinen sozialen Fortschrittes auf die des individuellen naturgemässen Fortschrittes zugeben. Unter naturgemässem Fortschritt verstehe ich aber einen solchen (und hier bin ich meiner Übereinstimmung mit Ziller noch immer nicht ganz sicher), der rein nach den Entwicklungsgesetzen des geistigen Lebens blos auf Veranlassung der in Form von Umgang und Erfahrung auf den wachsenden Geist eindringenden Kultur und also ohne künstliche d. h. planmässige, unterrichtliche Beeinflussung in allen normalen Kindern erzeugt würde.

Welche Stufen in der Erfassung und Realisirung des rechten Verhältnisses zur Gesellschaft würde nun ein solcher nicht unterrichtlich geleiteter Kindergeist durchmachen?

Ziller glaubt sechs Stufen annehmen zu müssen. Hier befremdet zunächst die Menge der Stufen, wenigstens denjenigen, der wie ich der Ansicht ist, dass für gewöhnlich ein soziales, bis zur Tat bewusster Hingabe an die Gemeinschaft sich steigerndes Interesse bei Knaben erst spät, bei Mädchen noch später und selten in gebührender Stärke, bei zahlreichen beschränkten und eingeengten Individuen kaum jemals sich regt, stets aber erst mit der berufsmässigen Wirksamkeit und der wachsenden Lebenserfahrung zum gemütlichen Bedürfnis und zur geistigen Macht sich erhebt. Und in dieser quantitativ geringen und qualitativ (d. h. ihrer psychologischen Form und ihrem Fortbildungsprozess nach) fast unerforschlichen sozialen Vorstellungsgruppe sollen nun innerhalb der Zeit vom 9—14. Lebensjahr ihrer Träger (doch wird vielleicht Ziller wie wir an die gesamte, durch den Unterricht nur abgekürzte jugendliche Entwicklungszeit denken) sechs von einander abgrenzbare und in bestimmter Reihenfolge sich ablösende Stufen unterscheidbar sein, die bei jedem normalen Kind seiner geistigen Natur gemäss eintreten müssen. Das geht, offen gestanden, über unsere pädagogische Erfahrung und über das, was wir der psychologischen Erfahrung — wenigstens nach dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft — als erreichbar zugestehen können, völlig hinaus. Woher will man z. B. wissen, dass der sich in der Gemeinschaft entwickelnde Geist nur (oder auch blos vorzugsweise) auf der ersten Stufe „wenn auch ohne alle Reflexion in reinem kindlichem Vertrauen" einer Autorität sich unterwirft? Wird er das nicht wie vorher, so auch nachher noch oft genug auf sehr vielen Gebieten des geistigen Lebens tun?

Woher weiss man, dass das Kind nur in seiner zweiten Entwicklungsphase „im Umkreis dessen, was durch die Autorität beherrscht wird, seine eignen Gedanken frei regt, selbst auf die Gefahr hin, dass sie sich

zeitweise verirren"? Tut der Mensch das nicht schon früher und auch später und soll er es nicht stets tun?

Warum soll sich der kindliche Geist gerade auf der dritten Stufe der „Autorität... durch freien Entschluss unterordnen"? Ist das ein Entschluss, der in jener kindlichen Entwicklungszeit ein und für allemal gefasst wird, ist das nicht vielmehr eine psychologische Apperzeption, die der Mensch von Fall zu Fall, von Tat zu Tat schöpferisch erneuern muss? Und warum soll weiterhin das Kind gerade auf der vierten Stufe „die höchste Autorität selbst kennen und lieben lernen"? Kann das Kennen- und Lieben-lernen dessen, was Gott durch Christus von uns will, je früh genug anfangen und darf es jemals aufhören? Und wie kann man das Kennen- und Liebenlernen dieser höchsten Autorität von der dadurch bezweckten und schon auf dieser Stufe anzustrebenden Durchdringung des Kindergeistes in der Weise abtrennen, dass man diese Aufgabe erst den zwei nächsten Stufen zuweist?

Und so könnte ich noch weiter fragen, doch das Gesagte genügt, um meine Verwunderung darüber zu motiviren, wie man durch psychologische Analyse der natürlichen kindlichen Geistesentwicklung mit solcher Bestimmtheit jene sechs Stufen fixiren und so viele und scharfe Einschnitte in den stets flüssigen und fast unmerklich steigenden psychischen Entwicklungsprozess machen kann.

Wenigstens wird mir die Einsicht in die zu diesem Resultate führenden Erwägungen so lange verschlossen bleiben, bis Ziller nicht mehr blos mit knappen Behauptungen (die für ihn und seine Mitarbeiter wol inhaltschwere Verdichtungen sein mögen, für andere Leute aber mehr oder weniger leere Abstraktionen sind) sondern mit der Fülle wissenschaftlicher Forschungen und psychologischen Details für diese Art der Begründung seiner kulturhistorischen Stufen ins Feld ziehen wird.

Wenn man vielleicht, auf meine Behauptung eingehend, dass das soziale Interesse sich verhältnismässig spät und langsam entwickle, mir entgegenhalten sollte: Eben deswegen muss man — um des gleichschwebenden Interesses willen — diese schwache Regung durch den Unterricht kräftigen und fördern, so sage ich: Gut, aber dann rede man nicht mehr von naturgemäss im Zögling vorhandenen, zur Apperzeption des entsprechenden sozial-geschichtlichen Stoffes disponirten Stufen des sozialen Interesses, sondern nur von künstlich gemachten Stufen, die der Pädagog — bewogen von guten Gründen und erfüllt von dem hohen Ziele des sozialen Wohles — im Zögling durch seine unterrichtliche Einwirkung nach und nach entstehen und auf einander folgen lässt, und zwar so, dass der Zögling, dem ja dadurch nicht gerade Gewalt angetan wird, sich eben den Fortschritt gefallen lässt.

Und auf diese Vermutung, dass nämlich im „Lehrplansystem" die verschiedenen Stufen der Zöglingsbildung als ausschliesslich durch die unterrichtliche Bearbeitung des jedesmaligen Kulturstoffes — und demnach ohne alle Hilfe einer angeblichen der Apperzeption zu Grunde liegenden individuellen Naturstufe — zu Stande gekommen gedacht werden, könnte man leicht kommen, wenn man von den Ziller'schen Schriften weiter nichts berücksichtigte als eben die vorliegende Entgegnung.

Denn wol steht auch hier wie in der schönen und überzeugenden Begründung der Märchenstufe (Jahrbuch I) die kurze Charakteristik der individuellen Entwicklungsstufen voran, dann folgt die Charakteristik der allgemeinen (sozialen) Entwicklungsstufen, und es ergibt sich die schönste Kongruenz beider Reihen; aber der wirkliche Entstehungsprozess dieser Begründungsweise scheint mir in umgekehrter Ordnung erfolgt zu sein.

Erst standen, wie ich glaube, dem Schöpfer des „Lehrplansystems" nach Adoptirung des Satzes von der Kongruenz der allgemeinen und der individuellen Entwicklung die historischen Stufen des socialen Fortschrittes fest (soweit sie für die Bildung des Volksschülers von Wert sein konnten), dann wurde weiter argumentirt: dieser allgemeinen Entwicklung muss kraft jenes Kongruenzgedankens (der nach meiner Ansicht im Allgemeinen zwar nicht zu bezweifeln ist, in der speziellen Ausführung aber gar sehr des Beweises bedarf und zwar gerade von Seite der Einzelentwicklung her) muss die individuelle Entwicklung parallel sein; also macht das Kind naturgemäss dieselben Stufen durch, also muss die Erziehung diese machtvollen von der Natur gegebenen Apperzeptionsstufen durch Verarbeitung der entsprechenden sechs kulturhistorischen Stufen in möglichst ergiebiger Weise verwerten. Ganz prächtig! das wäre ein geradezu ideales Prinzip für die Auswahl der historischen Hauptstoffe, wenn nur erst jene individuellen naturgemässen Entwicklungsstufen nach Zahl und Eigentümlichkeit unanfechtbar feststände. Denn die eminent wichtige, ja grundlegende Tatsache einer bestimmten Qualität und Aufeinanderfolge dieser psychologischen Individualstufen darf nicht so leichthin aus jenem allgemeinen Kongruenzsatz erschlossen werden, sondern sie muss als die Basis des Lehrplansystems mittelst der extensivsten und intensivsten psychologischen Forschungen und Erfahrungen erst für sich als Tatsache festgestellt werden, um dann für die Beleuchtung und Auswahl der unleugbar vorhandenen allgemein geschichtlichen Stufen angewendet zu werden. So lange aber dies noch nicht geschehen ist, so lange darf man nicht von feststehenden naturgemässen Stufen der Einzelentwicklung (besonders in rein sozialer Hinsicht) reden, sondern nur von solchen Stufen, die wesentlich durch den Unterricht bewirkt werden, nicht von solchen Stufen, die der sich frei innerhalb unserer Kulturwelt entwickelnde Geist nach immanenten Gesetzen durchmacht, sondern nur von solchen, deren Durchgemachtwerden von Seiten des Zöglings ein Pädagog für gut hält. Und darum glaubte ich oben sagen zu dürfen, Ziller habe diese Stufen konstruirt, weil ich der Meinung bin, dass nicht die Natur des geistigen Lebens dieselben angelegt hat, und wenn sich Ziller nirgends weiter, als in vorliegender Erwiderung über die Stufen ausgesprochen hätte, so könnte es scheinen, als ob er auch gar nicht den Anspruch erhebe, dass die Natur als Stifterin jener 6 Stufen die Verarbeitung der entsprechenden 6 Stoffe gebiete, sondern als ob er blos meine: weil ich aus guten und mir genügenden Gründen zu der Überzeugung gekommen bin, dass der kindliche Geist am besten in bestimmter Stufenfolge die Höhe des sozialen Interesses erreiche, so muss der Zögling 1) sich einer Autorität unterwerfen, 2) seine eignen Gedanken frei regen u. s. w. Und dann würde auch dieses „muss" im Sinne Ziller's

nicht so zu fassen sein: er *muss*, weil er nach der Natur des innerhalb unserer Kulturwelt sich entwickelnden Geistes gar nicht anders kann, auch wenn ihn die Erziehung vielleicht anders führen wollte, sondern: er *muss*, weil ich es aus wolerwogenen Gründen will, von der Schule diesen Weg geführt werden.

Freilich, wenn wir die in der „Grundlegung“ und „Allgemeinen Pädagogik“ enthaltenen Sätze (a. a. O. S. 12—14 zitirt) diesen Sätzen der Erwiderung zugesellen, so müssen wir zu dem: er *muss*, weil ich es will, im Sinne Ziller's den wichtigen Zusatz hinzufügen: *ich will* es aber *darum*, weil meiner Überzeugung nach die *Natur* der geistigen Entwicklung *dasselbe* will; sie *fordert* meine 6 Stoffe, und *ich fördere* sie durch deren Verarbeitung (a. a. O. S. 15).

Aber dafür ist eben Ziller den zwingenden Beweis noch schuldig, er hat ihn meines Erachtens weder in seinen pädagogischen Hauptschriften, noch in dieser Erwiderung geführt.

Trotzdem bleibt mir der Grundgedanke des „Lehrplansystems“, dass es innerhalb der jugendlichen Entwicklungszeit eine aufsteigende Reihe *notwendiger Apperzeptionsstufen* (und zwar in inhaltlicher und rein formaler Beziehung) für eine gleichfalls aufsteigende Reihe gewisser Kulturstufen gebe, ausserordentlich sympathisch, und ich glaube fest an seine Wahrheit; dieser Gedanke allein ist — die richtige Ausführung vorausgesetzt — meiner Überzeugung nach im Stande, von der Ungewissheit und Verlegenheit bei Auswahl der Gesinnung bildenden historischen Stoffe zu erlösen und zugleich dem erziehenden Unterricht die denkbar mächtigste Handhabe für die richtige Bewegung und Gestaltung des Schülergeistes zu gewähren.

Darum ist die Lösung des vorliegenden Problems eine hohe Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik, und die Lösung kann und muss gefunden werden; sie ist aber meines Erachtens durch die Ziller'schen Bestrebungen nur angebahnt; nicht vollendet. Diese Ansicht würde bestätigt werden, wenn, wie ein Schüler Ziller's auf der Generalversammlung zu Eisenach versicherte, der Meister wirklich jene Kulturstoffe nicht auf Grund erschöpfender wissenschaftlicher Erwägungen, sondern mehr geleitet von pädagogischem Takt, aus dem Chaos der Stoffe herausgegriffen hätte, um sie in gründlicher theoretischer und praktisch-schulischer Verarbeitung zu erproben und dann erst wissenschaftlich zu rechtfertigen. Leider liegt von dieser Rechtfertigung herzlich wenig vor. Soweit aber Ziller's Beweisführung bis jetzt vorliegt, scheint sie mir — um nunmehr meine Meinung zusammenzufassen — erstens *einseitig* zu sein, weil sie in beiden Entwicklungsreihen überwiegend auf die Entfaltung des *sozialen* Interesses achtet, sie scheint mir zweitens in allzu grossem Vertrauen auf die feststehende Wahrheit des Kongruenzgedankens von den leicht bestimmbaren allgemeinen historischen Stufen aus die schwer fassbaren und abgrenzbaren individuellen Stufen zu fixiren, statt — wie dies allein richtig ist — umgekehrt zu verfahren, und sie ist drittens viel zu knapp und in Folge dessen mehr *dogmatisch* als wissenschaftlich.

Hiermit habe ich zugleich den Weg angedeutet, den meiner Ansicht nach die wissenschaftliche Beweisführung in dieser Frage gehen muss,

einen Weg, den bis ans Ziel zu gehen ich mich freilich nicht vermesse, auf dem ich aber in meiner Arbeit ein paar Schritte — so zu sagen — mit den Füssen, eine grössere Strecke nur mit den Augen zurückgelegt habe.

Ich meine demnach, dass man bei Fixirung der in Frage stehenden Stufen — die Zahl derselben steht natürlich vor der Untersuchung nicht fest — in erster Linie die Entwicklungsstufen des religiösen und sympathetischen Interesses der Kinder und der diesen Stufen entsprechen sollenden allgemeinen Stufen und in zweiter Linie erst die Stufen des von jenen abhängigen sozialen Interesses zu untersuchen habe, wie ich das bei meiner Besprechung der a. t. und der n. t. Stufe freilich in dürftiger Weise versuchte (a. a. O. S. 42); ich meine ferner, dass stets die Erforschung der individuellen naturgemässen Entwicklungsstufe nach ihrem Vorstellungsinhalt sowol als nach dessen psychologischer Form voranzugehen habe, und dass allein nach dem hierbei gewonnenen Resultate die Wahl der entsprechenden allgemeinen Entwicklungsstufe sich zu richten habe, und ich meine drittens, dass in dieser Untersuchung nur eine grosse Fülle wissenschaftlich gewonnenen, wol geordneten und in sich harmonirenden psychologischen und pädagogischen Erfahrungsmaterials den Ausschlag geben dürfte.

Erst wenn auf diese rein wissenschaftliche Weise die individuellen und die ihnen entsprechenden allgemeinen Stufen festgestellt sind, darf man an die wirklichen Schulverhältnisse herantreten und die Zahl der gefundenen Stufen, (die wahrscheinlich unter der Achtzahl bleiben wird, welche von Ziller gewis mehr in Rücksicht auf die achtjährige Schulpflicht als auf die Natur des Geistes angenommen wurde) in Harmonie mit den acht Schuljahren unserer Volksschule bringen, eventuell in der Weise, dass mehrere Schuljahre einer einzigen Stufe gewidmet werden. Dies in der Praxis zu realisiren, wird für den psychologisch gebildeten Methodiker keine allzu schwere Aufgabe sein. Ferner ist noch zu sagen: es würde zwar jene psychologische Untersuchung des naturgemässen individuellen Entwicklungsgangs, die ja ohne alle Rücksichtnahme auf schulische Bildung erfolgt, gewis nicht blos auf die Zeit bis zum 14. Lebensjahr zu beschränken, sondern auf die gesamte jugendliche Bildungszeit auszudehnen sein (also etwa bis zum 20. Jahr), aber trotzdem würden die beiden Zeitreihen der ausserschulischen und schulischen Entwicklung sich so ziemlich decken, weil die unterrichtliche Verarbeitung des von jeder Stufe geforderten Kulturstoffes den Naturprozess ausserodentlich fördern und die Aneignung des notwendigen Kulturgutes in hohem Grade beschleunigen muss.

Wenn man mir nun noch entgegenhalten würde, dass ich auch auf meinem Wege im Grunde zu denselben Hauptstoffen gelangt sei wie Ziller, und dass ich daher nach dem vulgären Grundsatze, wonach ein doppelter Strick besser hält als ein einfacher, die Ziller'sche Beweisführung als eine die meinige unterstützende begrüssen müsse, so erwidere ich, dass meine Resultate für mich nur einstweilen giltig sind, dass ich meine faktische Beweisführung für ebenso ungenügend halte als die Ziller'sche, und endlich dass ich ja nur 4 Hauptstufen zu unterscheiden wagte, von

denen nur die zwei letzten den Ziller'schen 6 entsprechen, und von denen die beiden ersten je 1, die dritte 2, die vierte 4 Schuljahre für sich beanspruchen.

In der Begründung der Märchenstufe bin ich ganz mit Ziller einverstanden, dessen gelungene Beweisführung (Jahrbuch I) ja ganz meinen obigen Anforderungen an eine solche entspricht. Den Robinsonstoff akzeptirte ich (a. a. O. S. 32—36), weil er, abgesehen von seiner Fähigkeit, das religiös-ethische Interesse der Märchenstufe weiter zu bilden, einer der phantasiemässigen Auffassung der Welt im normalen Kinde folgenden Stufe zu entsprechen scheint, auf welcher das Kind in mehr spekulativer Geistestätigkeit die ersten Anläufe zu einer mehr objektiven Erfassung und Bewältigung der Aussendinge nimmt. Hierbei habe ich aber ausdrücklich hervorgehoben, dass ich mir diese Stufe ebensowenig wie die Märchenstufe auf das betreffende Jahr beschränkt denke, dass sie aber beide unterrichtlich rascher durchgemacht werden können als in der ausserschulischen Wirklichkeit, und dass sie nur vorbereitende Stufen sein sollen für das höchste und beste Kulturgut, das wir dem erziehenden deutschen Volksschulunterricht zuweisen können, für die christliche Kulturstufe, die wiederum noch erfolgreicher als durch jene (im individuellen religiös-sittlichen Leben eines normalen Kindes und auch in der Kulturgeschichte) durch die alt-testamentliche Stufe vorbereitet werde, so dass schliesslich jede Stufe ein *παιδαγωγὸς πρὸς Χριστόν* sei.

Ob nun die wissenschaftliche Stofftheorie der Zukunft jene beiden ersten Stufen, die ich nach Zillers Vorgang annehme, akzeptiren wird, ob sie die alt-testamentliche Periode, wenn sie dieselbe annimmt, wie ich als eine, aus vorwiegend methodischen Gründen (doch cf. a. a. O. 42, 44) auf zwei Schuljahre zu verteilende Stufe, oder wie Ziller als drei von individuellen Entwicklungsepochen geforderte Stufen ansehen wird, und ob sie schliesslich auch die christliche Stufe wie ich als eine, in vier — mehr nach methodischen Erwägungen geordneten — Jahreskursen zu apperzipirende Stufe, oder wie Ziller als drei, wiederum auf individuelle Entwicklungsphasen gegründete Stufen betrachten, oder sie nach ganz andern Gesichtspunkten auffassen und behandeln wird, das lässt sich natürlich nicht voraussagen; aber eines kann ich sagen: Wir können mit der unterrichtlichen Verarbeitung gesinnungbildender Stoffe ebensowenig auf die vollkommene Stofftheorie als auf die vollkommene Methode resp. Psychologie warten — auf die wird ja wol auch in Ewigkeit gewartet werden — und haben daher die Pflicht, nach den uns gegenwärtig zu Gebote stehenden Mitteln unsere theoretische Ansicht zu bilden und unsere praktische Ausführung zu gestalten. Das habe ich in meiner Arbeit im Anschluss an die zur Zeit bedeutendste Leistung auf dem betreffenden Gebiete versucht; ich habe vieles davon mit Dank akzipirt und mit innerem Gewinn apperzipirt; wenn ich mir nicht alles aneignen konnte, so kann ich die Ursache hiervon nicht — wie vielleicht ein unbedingter Anhänger des „Lehrplansystems" dies tun wird — in der Einseitigkeit und Mangelhaftigkeit meiner apperzipirenden pädagogischen Vorstellungsmassen, sondern nur in der Einseitigkeit und Mangelhaftigkeit

der derzeitig öffentlich vorliegenden Beweisführung erblicken. Ich werde aber jeder Zeit bereit sein, in dieser hochwichtigen Sache mich eines Besseren belehren zu lassen, ich werde nichts Einschlagendes für „undiskutirbar“ halten, es möge sein was es wolle, und kommen woher es wolle, kurz ich werde wie seither nichts weiter suchen als die Wahrheit in dieser Frage, deren möglichst richtige Lösung unserer deutschen (evangelischen) Volksschule sicherlich zu grossem Segen gereichen wird.

4. Berichtigung.

In Nr. 1 der „Pädagogischen Studien“ 1880 ist in der „Übersicht über die heutige Schulkartographie“ der Amthor-Issleib'sche Volksatlas unter der Rubrik „schlecht“ mit aufgeführt. Dieses Urteil bezieht sich auf die 25. Auflage, von welcher uns damals ein Exemplar zur Beurteilung vorlag. Seit jener Zeit ist aber die Redaktion des Atlas in andere Hände übergegangen, und da auch die Besitzer der Verlagsfirma gewechselt haben, so ist für Verbesserung und zeitgemässe Umgestaltung jenes weitverbreiteten Lehrmittels erheblich viel geschehen. Eine Anzahl neuer und für die Schule zweckmässiger Karten ist an die Stelle anderer getreten, so dass die 27. Auflage, von welcher uns ein Exemplar vorliegt, ein wesentlich günstigeres Aussehen hat. Wir nehmen auf Reklamation des Herrn Verlegers gern Veranlassung, dies zu konstatiren und stehen nicht an hierdurch zu erklären, dass der Atlas, wenn an seiner Neubearbeitung so fortgefahren wird, sich bald wieder die Anerkennung und Beliebtheit verschaffen wird, die wir ihm von ganzem Herzen wünschen.

Halberstadt. Keil.

5. Für die Stigmographie.

Bekanntlich soll der „Stuhlmann'sche Gang“ in den preussischen Volkschulen eingeführt werden. Dagegen hat sich H. Gräber in Bremen im Namen des Vereins deutscher Zeichenlehrer erhoben und eine Schrift veröffentlicht: „Urteile von Augenärzten über das Liniennetz-, Punktnetz- und Stickmusterzeichnen.“ Herr Dr. Stuhlmann in Hamburg weist diesen Angriff zurück in einer Brochüre: „Beleuchtung der Schrift: Urteile von Augenärzten etc. Hamburg 1880.“ Mit Recht. So lange die Augenärzte Urteile abgeben, die sich vielfach vollständig widersprechen, so lange braucht die Pädagogik keine Rücksicht auf sie zu nehmen. Die Stigmographie aber bleibt von derartigen Angriffen durchaus unberührt. Wir würden die ersten sein, welche diese Art des Zeichnens aufgäben, wenn gründlich und überzeugend nachgewiesen würde, dass das Punktzeichnen den Augen schädlich sei. So lange dies aber nicht geschieht, halten wir dasselbe als Vorstufe zum Freihandzeichnen aufrecht.

Rein.

6. Erklärung.

Wie wir hören, ist im Königreich Sachsen das Gerücht verbreitet, dass der Rezensent des Hahn'schen Geschichtsbüchleins, Herr Dr. Schläger, gar nicht existire, dass der Name fingirt und untergeschoben sei. Wir bitten nun alle diejenigen, welche von dem in mehrfacher Beziehung höchst sonderbaren Gerücht Kenntnis genommen haben, folgende Erklärung in ihren Kreisen zu verbreiten: Der Rezensent des Hahn'schen Geschichtsbuches, Herr Dr. Schläger, existirt wirklich und leibhaftig. Er ist an dem Gymnasium zu Eisenach angestellt, wie aus den Programmen dieser Anstalt leicht ersichtlich ist, hat auch in den „Pädagogischen Studien“ bereits kritisirend gearbeitet. Wir erinnern nur an die Rezension des Geschichtswerkes von Schumann und Heinze.

Die Redaction.

---

7. Das Herbartkränzchen zu Eisenach

hielt im Winter 1880/81 sechs Versammlungen unter dem Vorsitz des Herrn Direktor Kögler. Es kamen folgende Gegenstände zur Verhandlung: Der grammatische Unterricht in der Volksschule — Direktor Kögler; Versuch einer Konzentration des literaturkundlichen Unterrichts auf dem Seminar — Dr. Bliedner; Referat über Eberhardt's „Poesie in der Volksschule“, Lotz' „Thesen über Heimatskunde“, Göpfert's Leitfaden für die Heimatskunde (Anschluss der Geographie an die Heimatskunde) — Dr. Rein; über die Verteilung des Geschichtsstoffes — Dr. Göpfert; über Thrändorf's Kunstkatechese — Direktor Ackermann; über Günther's Präparation — Herr Pickel; ein geographischer Streitpunkt (Behandlung der Flüsse vor den Gebirgen oder umgekehrt) — Dr. Göpfert.

III. Recensionen.

Zusendungen bittet man an die Redaktion der pädagog. Studien, Dr. Rein in Eisenach. zu richten.

I.

Nonnig: Kleine deutsche Sprachlehre für Volks-, Bürger- und Mittelschulen und die entsprechenden Klassen höherer Lehranstalten u. s w., 20. vermehrte und verbesserte Auflage, Berlin, Berggold 1880. 108 Seiten, Preis 1 M.

Wenn das Büchlein auch weiter keinen Vorzug hätte, so müsste ihm doch einer zugesprochen werden, das ist die übersichtliche Anordnung und Verteilung des Stoffes. Da es seinem Titel gemäss so ziemlich in allen Lehranstalten Verwendung finden will, sind sämtliche Abschnitte so eingerichtet, dass bei jedem immer erst das für einklassige Volksschulen, dann das für mehrklassige Volks- und für Bürgerschulen, endlich das für Mittelschulen und die entsprechenden Klassen höherer Lehranstalten für geeignet Befundene behandelt wird. Natürlich ist in den Stoffen jeder höheren Stufe das der niederen mit inbegriffen, ohne dass es noch einmal wiederholt wird. Das Ganze zerfällt in Satz-, Wort- und Redelehre. Dass die Satzlehre voransteht, ist selbstverständlich, in einer Schulgrammatik kann unmöglich mit der Wortlehre begonnen werden. Aber es bleibt bei einem Gegenstande, wie die deutsche Grammatik, immer eine sehr schwierige Sache, wie viel davon für die Schule auszuwählen ist. Zwar ein bloses Lehrbuch kann sich die Sache sehr bequem machen, es braucht blos recht gewissenhaft zu definiren, zu rubriziren und zu systematisiren. Damit ist es aber in der Praxis durchaus nicht abgetan, hier ist die Hauptsache die Gewinnung einer Definition, und da wird jeder Lehrer der deutschen Grammatik bereits die Erfahrung gemacht haben, dass das auf analytischem Wege gewonnene Resultat in manchen Fällen gar nicht mit dem betreffenden Satze des Lehrbuches übereinstimmt. Der Grund ist der, dass auf keinem Gebiete so, wie auf dem der Sprache, „alles in einander fliesst und feste Grenzen kaum aufgestellt werden dürften" (Gelhe). Wer sich nur ein wenig in die deutsche Grammatik vertieft, wird sich bald von der Wahrheit dieses Satzes überzeugen. Auch unsere Klassiker weichen oft bei den gewöhnlichsten grammatischen Erscheinungen sehr von einander ab. Wenn man nun bedenkt, dass in einem Lesebuch Proben der allerverschiedensten Autoren vorzukommen pflegen, und der Lehrer doch aus diesem Lesebuche die Grammatik entwickeln lassen muss, so lässt sich ermessen, was da bisweilen zu stande kommen mag. Will man nicht Regeln aufdringen, so ist man genötigt, ins Einzelne zu gehen, und gerät da leicht in Spitzfindigkeiten und Düfteleien. Man ist fast vor die Alternative gestellt: Entweder gar keine Grammatik, oder eine eingehende, wissenschaftliche. Wir würden auch diese Alternative unbedingt stellen, wenn nicht in den niederen Schulen die Rücksicht auf den praktischen und durch nichts Anderes zu ersetzenden Nutzen grammatischer Schulung dieses verböte. So bleibt also dem Lehrer der Grammatik schliesslich doch nichts Anderes übrig, als sich eines Leitfadens, wie der in Frage stehende ist, zu bedienen.

Unser Verfasser hat das überall deutlich hervortretende Bestreben, möglichste Kürze mit Klarheit und Anschaulichkeit zu vereinigen. Aber dass doch im Einzelnen vieles Bedenken erregt, soll im Folgenden nachzuweisen versucht werden. Dass die Einleitung mit der alten Vermögenstheorie beginnt, daraus wollen wir dem Verfasser keinen Vorwurf machen, das hat er mit tausend anderen gemein. Auch ist das von keinem Einflusse auf die übrige Gestaltung des Buches. Es folgt nun die Einteilung der Sätze, und zwar 1. „nach der Form, das heisst nach der Art und Weise, wie wir einen Gedanken in Worten ausgedrückt haben; 2. nach dem Inhalte, das heisst nach der Menge der Vorstellungen, die in einem Satze vorhanden sind."

Dass diese Einteilnng fraglich ist, scheint sich darans zn ergeben, dass der Verfasser nicht alle Sätze nnter den angeführten zwei Kategorieen nnterbringt; denn die Abschnitte über die verkürzten, zusammengezogenen nnd verstümmelten Sätze lanfen nebenher. Wenn ferner (S. 2) als Unterschied zwischen dem Behauptnngssatz einerseits nnd dem Frage-, Wnnsch- nnd Befehlsatz andrerseits angegeben wird, dass ersterer einen in sich fertigen Gedanken, letztere zur Vollendnng des Gedankens entweder der Antwort oder der Tat eines andern bedürfen, so mnss dem entgegen gehalten werden, dass man bei dem Wnnschsatze: „O, dass ich tansend Znngen hätte!" doch nnmöglich sagen kann, der Gedanke sei unvollendet. Der Satz hat ja Snbjekt, Prädikat nnd Objekt, was soll ihm denn noch fehlen? Man könnte nnr sagen: Es ist ein Nebensatz, dem der Hauptsatz fehlt; aber die Realisirnng oder Nichtrealisirung des Wunsches hat doch mit der Vollendnng des Gedankens nichts zn tnn.

Eine Crnx der Grammatiker bildet gewöhnlich die Kopnla oder das Satzband. Das zeigt sich anch bei nnserem Verfasser, denn wenn es Seite 5 heisst: „Das Satzband wird gebildet a) durch die Hilfszeitwörter der Zeit und der Anssageweise, b) die Biegnng des Zeitwortes" nnd S. 11: „Sie (die Nebensätze) nnterscheiden sich von den Hauptsätzen darin, dass das Satzband zwischen Snbjekt und Prädikat bei den Nebensätzen stets nach dem Prädikat steht", so muss doch ans dem letzteren geschlossen werden, dass bei Hauptsätzen das Satzband nicht nach dem Prädikat stehe. Diese Folgerung ist anch richtig, wenn nämlich das Satzband ein Hilfszeitwort ist. Ist es aber die Biegung eines Zeitwortes, dann steht es anch beim Hanptsatze nach dem Prädikat. Der Verfasser hat also mit seiner Behanptnng, dass bei Nebensätzen das Satzband immer nach dem Prädikat stehe, nichts Falsches gesagt, aber es ist damit kein striktes Unterscheidnngszeichen zwischen Haupt- nnd Nebensatz gegeben.

Ob der Name „ausgebildeter einfacher Satz" wirklich besser ist, als „erweiterter einfacher Satz", dürfte sehr fraglich sein. Dem Satz „das Feuer brennt" fehlt zn seiner „Ausbildnng" nichts mehr, aber einer Erweiterung ist er fähig.

S. 7 ist von den näheren Bestimmnngen des Prädikats die Rede. Dabei heisst es aber immer: „Das Prädikat, wenn es ein Zeit- oder Eigenschaftswort ist." Warum fehlt hier die dritte Art des Prädikates, wenn es nämlich ein Snbstantiv ist? Dann ist die nähere Bestimmung freilich ein Attribnt, aber deshalb bleibt es doch immer anch Prädikatserweiterung. Wenn sämtliche nähere Bestimmnngen des Prädikats aufgezählt werden sollen, so darf doch das Attribnt nicht fehlen.

Über die Interpnnktion bei der Satzverbindnng wird als Regel aufgestellt (S. 11): „Hauptsätze werden, besonders wenn sie aus erweiterten Sätzen bestehen, von einander getrennt durch ein Semikolon, wobei es gleich ist, ob sie mit oder ohne Bindewort verknüpft sind; nnr vor den Bindewörtern nnd nnd oder, in zusammengezogenen Sätzen und vor den eng verknüpften Doppelbindewörtern steht ein Komma." Wenn aber knrz vorher interpnnktirt wird: „Täglich nen ist Gottes Tren, auch dein Dank sei täglich neu" und „Wohlzntun nnd mitzuteilen vergesset nicht, denn solche Opfer gefallen Gott wol", so ist doch die Regel über den Haufen gestossen. Das znletzt angeführte Beispiel ist nm so auffälliger, als gleich daneben steht: „Bis Abend glänzt kein Morgenrot; drum spare bei Zeiten für Alter nnd Not." Entweder darf die Regel nicht aufgestellt, oder sie mnss wenigstens vom Verfasser selbst beobachtet werden.

Dass die Lehre vom „Satzausdrnck", bei welcher von der Betonnng der Wörter nnd Sätze und von der Gliedernng der Rede gesprochen nnd an letztere die Interpnnktionslehre angeschlossen wird, einen besonderen Abschnitt bildet, ist jedenfalls zn billigen. Über die Betonnng erfährt man in vielen Grammatiken nichts. Die „Zeichen" teilt der Verfasser in Satzteil-, Satzton- nnd Hilfszeichen. Mit Recht wird der Pnnkt sowol als Satzteil-, wie als Hilfszeichen (letzteres ist er „nach abgekürzten Wörtern nnd Ziffern, die einen Abschnitt bezeichnen") angeführt. Aber es heisst nicht Paranthese, sondern Parenthese (S. 29).

S. 38 heisst es vom Positiv: „Die erste ist die vergleichnngslose Stufe". Das ist nicht richtig. Ich kann doch sagen: „Dieses Haus ist ebenso hoch, wie das des Nachbars." Hier wird eben-

falls eine Vergleichung angestellt. Andere Grammatiker nennen deshalb mit Recht den Positiv auch den Gleichungsgrad.

In dem Abschnitte über das Zeitwort (S 39 ff.) wollen wir zwar nicht anfechten, dass die Bedingungsform als besonderes Aussageverhältnis neben die Möglichkeitsform gestellt wird. (Der jetzige deutsche Sprachgebrauch scheint das zu rechtfertigen). Wenn aber S. 42 von einer Verwechselung der Zeiten gesprochen wird, S. 43 von einfachen Zeiten, andern Zeiten, zusammengesetzten Zeiten, so muss das überall heissen Zeitformen, denn es gibt nur 3 Zeiten, wol aber 6 Zeitformen. Weshalb das Zeitwort „sollen" nach der gemischten Biegung gehen soll, sieht man nicht ein, denn es heisst S. 43, dass die nach dieser Biegung gehenden Zeitwörter den Grundlaut verändern, aber die Endung der schwachen Biegung beibehalten. Sollen hat ja aber nirgends eine Veränderung des Grundlautes. (Der wahre Grund, weshalb sollen, wie auch mögen, können etc. der gemischten Konjugation zuzuweisen ist, ist der, dass es ein sogenanntes Präteritopräsens ist, d. h. ein solches Verb, in welchem die ehemalige starke Präteritalform zum Präsens und zu letzterem ein schwaches Präteritum gebildet wurde).

Bei den Fürwörtern hat der Verfasser nur 4 Klassen unterschieden, nämlich persönliche, hinweisende, fragende und unbestimmte. Die besitzanzeigenden hat er den persönlichen, die bezüglichen den fragenden untergeordnet. Wir wollen zwar das Streben nach Vereinfachung anerkennen, aber das ist doch sicher, dass das besitzanzeigende Fürwort sehr oft gebraucht wird, wo von keiner Person die Rede ist; und vollends das bezügliche hat mit dem fragenden nur das gemein, dass mehrere Formen in beiden gleichlauten.

Die Abschnitte über die Umstands- und Verhältniswörter sind sehr knapp und anschaulich. Bei letzteren fehlen die bekannten Memorirverse nicht.

Die Rechtschreiblehre ist nach der preussischen Verordnung vom 21. Januar vorigen Jahrs bearbeitet worden, doch kann diese Bearbeitung schwerlich das im Auftrage des preussischen Ministeriums herausgegebene Büchlein „Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung" überflüssig machen.

Über den 3. Teil „die Redelehre" (Stilistik, Metrik und Poetik) können wir uns kurz fassen. Auch hier ist im ganzen Übersichtlichkeit und Klarheit vorhanden; aber ausgesprochen muss doch werden, dass dergleichen Abrisse bei den Schülern oft mehr Unheil als Segen stiften, weil sie vorgenommen werden, ehe genügendes Material gesammelt worden ist. Namentlich wird vieles von dem, was die Poetik enthält, in den Klassen, für welche das Buch bestimmt ist, unmöglich mit Erfolg durchgearbeitet werden können. Unter den Beispielen für die Assonanz hätten „Hülle und Fülle" sowie „Brot und Not" wegbleiben oder durch andere ersetzt sein sollen deshalb, weil in ihnen zugleich Silbenreim vorhanden ist.

Eisenach. Dr. A. Bliedner.

II.

C. Kehr, Seminardirektor in Halberstadt, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen, sowie für Seminarvorbereitungsanstalten. In anschaulicher Darstellung, entwickelnder Lehrform und praktischer Anwendbarkeit. Sechste Auflage. Gotha, Thienemann, 1880.

Ein Buch, wie das vorstehende Kehrsche, das in den weitesten Kreisen als ein bewährtes Lehrmittel bekannt ist und geschätzt wird, bedarf bei neuen Auflagen nicht mehr der neuen Empfehlung. Es hat sich längst schon selbst auf das beste empfohlen. Auch uns geht es nicht bei, die überflüssige Arbeit einer neuen Empfehlung zu übernehmen. Wol aber gestatten wir uns, der Anzeige der neuen (6.) Auflage des stattlichen Buches ein paar Bemerkungen beizufügen, um dem Interesse, welches wir an dem Buche nehmen, Ausdruck zu geben.

Es kann nur gut geheissen werden, dass auch in der neuen Auflage die Vorrede zur 2. Auflage wieder zum Abdruck gekommen ist. Dieselbe enthält die methodischen Grundzüge für den geometrischen Unterricht in der Volks- und Fortbildungsschule und kann mehr

als integrirender Teil des ganzen Werkes als eine einfache Vorrede zu demselben angesehen werden. Aber dieselbe will nicht nur wieder abgedruckt, sie will auch gelesen sein, wiederholt gelesen sein, was nicht mit jeder Vorrede wirklich geschieht. Die Kehr'sche Vorrede verdient der Beachtung.

Für Bürgerschulen, Fortbildungsschulen, Präparandenanstalten, niedere Gewerbeschulen und dergleichen Anstalten ist das Buch in hohem Grade geeignet. Für die einfache Volksschule wird sich eine Auswahl nötig machen. Für den geometrischen Fachunterricht im Seminar ist es nicht geschrieben, und nicht ausreichend. Hier ist eine Erweiterung des Stoffes einerseits, und nach der vorausgegangenen anschaulichen Auffassung, eine mehr wissenschaftliche Vertiefung in den Stoff andererseits geboten. Dagegen kann das Buch wieder in dem methodischen Unterrichte des Seminars mit vielem Nutzen gebraucht werden.

An einzelnen Stellen wäre noch etwas grössere Bestimmtheit des Ausdrucks wünschenswert. Wenn es z. B. S. 88 heisst: „Jedes Vieleck, das durch Diagonalen in Dreiecke zerteilt worden ist, hat so viel Dreiecke, als die Figur Seiten hat, weniger 2“, so ist das nur unter der Voraussetzung richtig, dass sich die Diagonalen nicht schneiden, was aber nicht gesagt worden ist. Wenn S. 33 gefragt wird; „wie vielmal so klein ist der Durchmesser als der Umfang?“ so ist auch dieser Ausdruck nicht gut zu heisen. Er besagt nicht, was er besagen soll; denn: d $= 3^1/_7$ mal so klein als der Umfang p würde in Wahrheit nichts anderes bedeuten als d$=3^1/_7$ mal p, was er doch selbstverständlich nicht bedeuten soll. — Die Schlussfolgerung in § 28, S. 68 und 69, die Flächenberechnung des Dreiecks betreffend, tritt etwas zu rasch auf. Weil man ein Parallelogramm durch eine Diagonale in 2 kongruente Dreiecke zerlegen kann, von denen jedes mit dem Parallelogramm gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat, deswegen soll ein Dreieck seinem Inhalte nach der Hälfte eines Parallelogramms gleich sein, welches mit dem Dreiecke gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat. Jedenfalls ist aber die Allgemeingiltigkeit dieses Satzes dadurch noch nicht in ausreichender Weise dargetan. Es müsste umgekehrt noch anschaulich nachgewiesen werden, dass man aus je 2 kongruenten Dreiecken ein Parallelogramm bilden kann, welches mit den Dreiecken gleiche Grundlinie und gleiche Höhe hat, woraus in überzeugenderer Weise folgt, dass jedes Dreieck die Hälfte s e i n e s Parallelogramms ist.

Darstellungen wie die im Anfange des § 39 (S. 123): „Um den Flächeninhalt eines Kreises berechnen zu können, muss man vor allem das Verhältnis zwischen Durchmesser und Peripherie kennen, d. h. man muss wissen, wie viel mal so gross die Peripherie ist, als der Durchmesser, oder umgekehrt: wie viel mal so gross (soll heissen: so klein), der Durchmesser als die Peripherie“ etc. entsprechen nicht der „entwickelnden Lehrform“ und verleiten den angehenden Lehrer leicht zu einem dogmatischen Unterrichtsverfahren. Erst muss dem Schüler durch die Veranstaltungen des Unterrichts die Notwendigkeit der Ermittelung des Kreisverhältnisses nahe getreten sein; erst muss er sich selbst in dem Auffinden dieses Verhältnisses versucht haben, ehe ihm die genauere Kreisverhältniszahl übermittelt wird. Nach der Ansicht des Schreibers dieser Zeilen dürfte die Entwicklung zweckmässiger folgenden Gang nehmen: 1. Ein regelmässiges Vieleck ist inhaltsgleich einem Dreieck, welches den Umfang des Vielecks zur Grundlinie und den Radius des eingeschriebenen Kreises zur Höhe hat. 2. Da nun der Kreis als ein Vieleck von unendlichen vielen Seiten angesehen werden kann, so ist die Kreisfläche gleich einem Dreieck, weches den Umfang des Kreises zur Grundlinie und den Radius des Kreises zur Höhe hat. 3. Ja, wenn man wüsste, wie gross der Umfang wäre? Mit dem Massstabe lässt er sich nicht messen. Wie gross mag er sein? So viel lehrt der Augenschein, grösser als der Durchmesser ist der Umfang; aber wie vielmal so gross als der Durchmesser? Wenn man das ermitteln könnte, so wäre es dann ein Leichtes, aus dem Durchmesser den Umfang zu berechnen. Wolan, versuchen wir es! Wer macht einen Vorschlag? Versucht nach demselben den Umfang aus dem Durchmesser zu bestimmen! Wer hat einen andern Weg in Vorschlag zu bringen? etc. · Die Angabe der Ludolph'schen Zahl bis auf 112 Dezimalstellen (S. 124) dürfte in einem Buche für Volks- und Fortbildungsschulen als entbehrlicher Luxus anzu-

sehen sein. Desgleichen könnte jedenfalls auch auf die S. 87 mitgeteilte Tabelle verzichtet werden, da ihre Entstehung den Schülern der betreffenden Schulen nicht klar gemacht werden kann, und ein Rechnen nach derselben ohne Einsicht in die Sache dem Interesse nicht günstig ist. Die Schüler merken, dass sie hier im Dunkeln wandeln, was immer ein gewisses Unbehagen, das durch den Unterricht nicht gehoben werden kann, zur Folge hat. Zuweilen (vergl. S. 69) tritt die rein katechetische Frageweise, statt der heuristischen Unterrichtsform, etwas scharf auf, die aber in jedem Falle den Schüler ruckweise mehr in der Bahn zum Ziele schiebt, als dass sie ihn anregt, aus freien Stücken und eigenem innern Antriebe selbständig dem Ziele zuzustreben. —

Wir wiederholen: die vorstehenden paar Bemerkungen wollen nicht im Entferntesten den Wert des stattlichen Buches, des bewährten Lehrmittels bemängeln. Sie sind nicht von Belang; sie kommen gegenüber der Güte des Ganzen nicht in Betracht, und man kann rücksichtlich der meisten ohnehin geteilter Ansicht sein. Wir haben sie nur ausgesprochen, weil wir das Buch in hohem Grade schätzen.

Zum Schlusse wollen wir nicht unerwähnt lassen, dass auch die zu dem Buche gehörigen Geometrischen Rechenaufgaben in demselben Verlage ebenfalls in 6. Auflage erschienen sind.

Eisenach. Pickel.

IV. Anzeigen.

I.

Dr. A. Wiemann, Rektor der höheren Bürgerschule zu Eilenburg, gibt schon seit längerer Zeit eine englische Schülerbibliothek heraus, deren V. Bändchen eine Auswahl aus Sir Walter Scott's Tales of a Grandfather enthält. Die 6 Kapitel sind passend gewählt und können ohne weiteren Kommentar als die das Bändchen schliessenden Redensarten von einem Leser, der einige Fortschritte in der englischen Sprache gemacht hat, verstanden werden. Der Herausgeber hat nur die Absicht, den Schülern leichte Stoffe in die Hand zu geben, durch deren Lektüre sie ihren Wortschatz und den Sinn für den englischen Ausdruck erweitern, er will nicht Grammatik, Synonyma und Stil lehren. Vielleicht hätte er nach Anweisung von S. 10 „it will do no harm to look at the map" eine Karte beigeben können. Bei den Redensarten könnten manche fehlen.

Wir können dieses Büchlein und die anderen bis jetzt erschienenen Bändchen für die Anschaffung in Schülerbibliotheken höherer Lehranstalten jeder Art empfehlen.

Eisenach. Dr. Balzer.

II.

Burbach, O., Physikalische Aufgaben zur elementar-mathematischen Behandlung. Für den Schulgebrauch. Gotha, Thienemann, 1880. 4. Auflage.

Im elementaren physikalischen Unterricht wird man zwar so viel als möglich die Gesetze aus Experimenten oder Naturerscheinungen ableiten und nur selten den deduktiven Weg betreten, doch gehen nach unserer Ansicht die Methodiker zu weit, die alle Mathematik aus dem Elementarunterricht verbannen möchten. Wo die nötigen mathematischen Kenntnisse vorhanden sind, sollen vielmehr die Gesetze möglichst so gefasst werden, dass sie in eine mathematische Formel umgesetzt werden können. Denn nur dann ist der Schüler im Stande, durch Lösung von Aufgaben sein Wissen

zum Können anezuhilden. Wird dles versänmt, so artet der phyeikalische Unterricht leicht in Spielerei oder „angenehme Unterhaltnng" ans, von der der Schüler jedenfalle sehr wenig Nntzen hat. Unsere Rechenbnchschreiber für höhere und niedere Schnlen könnteu sich einmal ein wirkliches Verdienst erwerben, wenn sie den Satz in die Praxie üherführten, „dase die Mathematik die formale Seite der Naturkunde ist". Sie würden der Konzentration dee Unterrichts dadurch einen bessern Dienst leisten nnd dem Interesse der Schüler mehr entgegen kommen als durch ihre ewigen Zinsherechnnngen. Solange die Rechenbücher noch dieee Lücke zeigen, sind Anfgaben im physikalischen Lehrhuch (wie das z. B. Reise, Reichert, Müller n. a. tnn) oder besondere Anfgabensammlnngen nötig. Zn den verbreitetsten gehören wol die von Fliedner und Bnrbach. Letztere setzen sehr mässlge mathematische Kenntnisee vorane und eind zum gröeeten Teil recht praktiech. Wir haben dieselben seit mehreren Jahren benutzt und dahei gefunden, dase die strehsamen Schüler gern an die Löeung gehen. Viele Kapitel der Physik sind reichlich bedacht. Nur in der eo wichtigen mechanischen Wärmetheorie wünechten wir etwas mehr. Anch die chemiechen Anfgaben dürften noch eine Vermehrung ertragen. Die nötigen Tabellen eind der Sammlung beigegehen. Auflösungen zu den rechnenden Anfgaben können hesonders hezogen werden. Wlr empfehlen die Sammlnng eelbst der Volksechule. Wenn der Lehrer sie dort auch nicht unmittelhar verwerten kann, eo wird er doch sehr viele Aufgahen mit Leichtigkeit für seine Verhältnisse einrichten können.

III.

Gaea, Natnr und Leben. Zeltschrift zur Verbreitung naturwiseenechaftlicher und geographiecher Kenntnlese, eowie der Fortschritte auf dem Gehiete der gesamten Naturwissenechaften. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von Dr. H. J. Klein. XVII. Jahrg. (Jährlich 12 Hefte à 1 M.) Köln und Leipzig, J. H. Mayer.

In naturwissenecbaftlichen Kreisen iet vorgenannte Zeitschrift seit Jahren bekannt nnd geachtet. Sie ist aher anch viel weitern Kreisen, besonders allen Lehrern, die naturkundlichen und geographischen Unterricht erteilen, zu empfehlen Dass sie sich „anf dem Laufenden" zu erhalten suchen, kann gewis von ihnen verlangt werden. Ihr Unterricht wird sonst sehr bald nicht mehr „zeitgemäss" eein. In der Gaea finden sie allgemein verständliche, aber auf wissenechaftlicher Basis ruhende, abgerundete Artikel aus dem Gehiete der gesamten Natnrwissenschaft (mit Einschlnss der Geographie).

Die nenern Forschungen und Entdecknngen hilden ein stehendee Kapitel in jedem Hefte. — Wir werden in dieeen Blättern anf die bedeutendern Artikel aufmerksam machen, so hald nns die Hefte zugegangen sind.

Heft 1 enthält: Das Erdheben von Agram, seine Verbreitung nnd Ursachen. (Prof. Dr. Hörnes.) Die Flnterscheinungen des Meeres bei Erdbeben. (Dr. Berg.) Aulage von Blitzahleitern. Nenere meteorologische Instrumente. Die Findlinge der norddentschen Tiefebene. Die physische Beschaffenheit der Mondoherflache. (Dr. H. J. Klein.) Nene Untersuchuugen über die phyelologischen Fnnktionen des Gehirue. (Dr. J. H. Thomaseen.) Die feineten Giftproben. (Prof. M. J. Rossbach.) Astronomischer Kalender für den Monat Mai. Neue natnrwiesenschaftliche Beobachtnugen nnd Entdecknngen. Programmahhandlungen natnrwissenechaftlicben Inhalts aus dem Jahre 1880. (Prof Dr. H. Emsmann.) Literatnrbericht. Ans dem 2. Heft heben wir hervor: Der grosse Arkaneas- und Clear Creak-Canyon in Colorado. (R. v. Schlagintweit.) Neue Untersnchungen über die Ursache der Phosphoreszenz der organiechen und unorganieirten Körper. Dr Tanners vierzigtägiges Faeten. Nordaeiene Flora nnd Fauna. (Dr. O. W. Thomé.) Das Regenband im Sonneuspektrum. (Dr. H. J. Klein.) Astronomischer Kalender etc.

IV.

Siegmund, F. Aus der Werkstätte des menschlichen und tierischen Organismus. Eine populäre Physiologie für gebildete Leser aller Stände. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft bearbeitet. Mit 500 Abbildungen. In 20 Lieferungen à 0,60 Mark. Wien, A. Hartleben. (Heft 1—6).

Ferdinand Siegmund ist auf dem Gebiete der Naturwissenschaften ein sehr fruchtbarer Schriftsteller Er hat bereits erscheinen lassen: Illustrirte Naturgeschichte der drei Reiche. Die Wunder der Physik und Chemie. Untergegangene Welten. Durch die Sternenwelt. — Dass ein Mann in allen diesen Wissenschaften heutzutage nicht selbständiger Forscher sein kann, wird sich jeder sagen, der von der jetzigen Ausdehnung der Naturwissenschaft eine Ahnung hat. Mit dem vorliegenden Werke betritt Siegmund eines der interessantesten, aber auch schwierigsten und teilweise noch recht dunkeln Gebiete, was deshalb auch noch am wenigsten „popularisirt" worden ist. Wenn genannter Schriftsteller auch hier wieder nicht als Fachmann erscheint, so wird ihm doch niemand eine bedeutende populäre Darstellungsgabe (im guten Sinne) und eine grosse Belesenheit absprechen dürfen. Seine Arbeiten auf den andern Gebieten der Naturwissenschaften kommen ihm dabei trefflich zu statten, so dass er unschwer den Leser in die nötigen chemischen und physikalischen Kenntnisse einführt und denselben Vorgang in verschiedenen Tierklassen verfolgen kann. Das Buch beginnt mit den Lebensfunktionen der tierischen Zelle (Gestalt. Entstehung. Umbildung, Physik und Chemie der Zelle). Die zweite Abteilung enthält die Lehre vom Stoffwechsel. (Ernährung und Verdauung, Kreislauf des Blutes, Verrichtungen des Herzens, der Leber und Nieren). Das Mitgeteilte basirt zunächst auf die Forschungen der Wiener Schule; doch sind auch die Arbeiten berühmter fremder Forscher berücksichtigt worden. — Soweit wir die Sache beurteilen können, ist der neueste Standpunkt der Wissenschaft überall gewahrt. Auch ist derselbe nicht — wie es manchmal popularisirende Unart tut — voreilig verlassen worden; wo ein Vorgang noch nicht erklärt werden kann, ist das nicht verschwiegen.

Zahlreiche Abbildungen unterstützen den Text; die Portraits berühmter Männer der Wissenschaft werden gewis als angenehme Zugabe anerkannt werden.

Eisenach. Scheller.

V.

Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. XIII. Jahrgang Langensalza 1881. 8 M. 50 Pf.

Inhalt: Vogt, der Verbalismus. Flügel, Bemerkungen zu Franz Karl Lott's Metaphysik etc. Just, zu Vogt's Betrachtungen über Herbart's Allg. Pädagogik etc. Thrändorf, Ueber die unterrichtliche Behandlung von Schillers Wilhelm Tell. Ruppert, Zur Anwendung der Pestalozzischen Methode im mathematischen Unterricht. Ballauf, Bemerkungen zu den Abhandlungen des Herrn Ruppert. Ziller, Das Material für den ersten lateinischen Unterricht. Schneider, Zur Methodik des Gesangunterrichts in der Volksschule. Ziller, Zur Kritik von Herbart und seine Jünger, von einer Abhandlung Ackermanns und einer Schrift Staudes. Schneider, Zwei Proben aus Hartungs methodischen Richtlinien für einen schönen Vortrag. Keferstein. Historisches Wissen und historische Bildung. Zillig, Briefliche Mitteilungen über die vorstehende Abhandlung von Keferstein. Günther, Der Lateinunterricht am Seminar. von Sallwürk, Der fremdsprachliche Unterricht auf Anschauung gegründet. Zillig, Ueber den pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung und über die Praktiker. Ziller, Dr. Wagners Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. Ziller, Darstellende Formen von geschichtlichen Stoffen in pädagogischem Sinne.

Druck von Emil Herrmann senior in Leipzig.

I.

Die Musterschule in Brüssel.

(Vom pädagogischen Kongress 1880.)

Von Dr. **E. v. Sallwürk**, Oberschulrat in Karlsruhe.

> De wereld is groot; onze taak is groot,
> Wij strijden tegen domheid en nood;
> Wij zullen de wereld verlichten.
> Em. Hiel, Onderwijzerslied.

Am 29. August verliessen wir in später Stunde das herrliche, gastliche Brüssel. Sieben Tage hatte der internationale pädagogische Kongress uns dort festgehalten, ohne uns zu ermüden, sieben Tage hatten wir, bald in der freiesten internationalen Vereinigung, bald im kleineren Kreise der Landsleute, Erziehungs- und Unterrichtsfragen besprochen, Land und Leute kennen gelernt, an Natur und Kunst, gewerblichem und wissenschaftlichem Leben in Belgien uns erfreut, und nun wandten wir uns wieder der Heimat zu mit dem bestimmten Eindrucke, einem der denkwürdigsten Ereignisse in der Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens beigewohnt zu haben. Ein Berichterstatter des Journal des Débats (Lundi 30 Août) beklagt sich darüber, dass der Kongress keine Resolutionen gefasst habe. Es lag in dem wohldurchdachten Programm der Ligue de l'Enseignement, nicht zu votieren, jeder Meinung freien Weg zu lassen und nur eine Art commission d'enquête zu veranstalten, den Beteiligten es überlassend, welche Frucht und welche Erfahrungen sie für ihre Verhältnisse aus den Debatten ziehen würden. Das war zunächst ein Entschluss der Klugheit. Nun entwickelte sich aber bald in allen Sektionen ein so freier Verkehr zwischen den Nationen, das Interesse für die Sache überwog die Verschiedenheiten nationaler und politischer Standpunkte so vollständig, dass man einer wirklichen Ausgleichung der Ansichten manchmal sehr nahe kam. Hätte es sich da nicht gelohnt, noch den einen Schritt weiter zu gehen und das als wahr oder notwendig Erkannte in einem Satze als Forderung an alle diejenigen zusammenzufassen, welchen die Sorge um die Erziehung der Jugend in erster Linie anvertraut ist? Wir verneinen das aufs bestimmteste. Wir waren ja nur Schulmänner; ich nenne auch so die trefflichen Bürger, die im Dienste ihrer Gemeinden

über die Schulen zu wachen haben und auf diesem Kongresse eine nicht unbedeutende Rolle spielten. Wir waren ja alle mit der Sache, um die es sich handelte, mehr oder weniger vertraut, vertraut aber auch mit den vielen kleinen und zufälligen Schwierigkeiten, die allüberall den wertvollsten Neuerungen Schwierigkeiten in den Weg legen. Hätten wir diese Dinge, die wir gerne zu Hause liessen, auch diesem internationalen Kongress vorlegen sollen? War es nicht besser, wenn jeder das Gute und Vollkommenere, was der andere ihm bot, möglichst eingehend kennen lernte, um es später in seinen eigenen Kreisen fruchtbar zu machen? War es nicht viel wichtiger zu erfahren, was man überall erstrebenswert gefunden und wie man in der Praxis der verschiedenen Länder dem näher gekommen war? Mussten nicht gerade wir Deutsche manchmal hören: ihr habt Recht, aber man kann das bei uns nicht durchführen? Nein, wir haben Alle lernen können und haben Vieles gelernt, darunter besonders Eines und vielleicht das Wertvollste: dass es über all den Hader politischer und religiöser Parteiung hinweg Eines giebt, worin die Besten aller Nationen Hand in Hand gehen, nämlich die Sorge um die Erziehung der künftigen Geschlechter. Dass dieser Eindruck ein allgemeiner war, konnte Niemanden von uns entgehen, der mit Russen und Franzosen, Engländern und Spaniern, Nordamerikanern und Chilenen in der angenehmen, zwanglosen und mehr als kollegialischen, ich möchte sagen freundschaftlichen Weise verkehren durfte, die, durch das glückliche Talent unserer belgischen Wirte begünstigt, vom ersten Tage an in den Verhandlungen und im täglichen Verkehr in Übung gekommen war. Lassen Sie mich für heute auch bei den Belgiern, ihrer Ligue de l'Enseignement, welche den Kongress veranstaltet hat, und bei der bedeutendsten Schöpfung dieses Vereins, der École modèle, stehen bleiben.

Der Unterrichtsverrein zu Brüssel (Ligue de l'Enseignement—Onderrichtsbond), der im Jahre 1864 gegründet worden ist, verfolgt ausgesprochener Maſsen politische Zwecke im edelsten Sinne des Wortes. Die belgische Schule war bis vor Kurzem ganz in den Händen des Klerus, der dem Staate gegenüber eine fast selbständige Stellung einnahm. Für einen Staat, der in allen Dingen von der Initiative seiner bedeutendsten Bürger abhängig ist, lag in diesen Verhältnissen eine ernste Gefahr. Es war jedenfalls nicht zu erwarten, dass die von einem solchen Klerus gebildete Jugend den Geist aufgeklärter Unabhängigkeit und freiwilligen Gehorsams gegen Recht und Gesetz in sich entwickeln würde, auf den ein Staatswesen wie das belgische vor allem rechnen muss. Es lag die patriotische Pflicht vor, die Wohlthat der Unterrichtsfreiheit, wenn sie eine solche ist, nicht dem Klerus allein zu überlassen, sondern mit ihm, offen und mit voller Thatkraft, den Kampf um die Erziehung der Jugend aufzunehmen. Dies ist das Ziel dieser liberalen Vereinigung, welche den Kongress berufen hat. Die Ligue de l'Enseignement findet aber nicht bloss in der Richtung, sondern auch in der Art des klericalen Unterrichts die bedenklichsten Gefahren: „hartnäckigen Widerstand gegen jeden Versuch einer Reform, ein fortwährendes Hindernis für jede moralische Selbständigmachung des Volkes, Mangel jedes wissenschaftlichen Unterrichts, gänzliche Verwerfung alles dessen, was zur Entwickelung der Beobachtungsfähigkeit beitragen

kann, eine ausschliessliche Sorge für die Befestigung der ultramontanen Lehren".

Der Verein fasste bald Boden; der ausgesprochene nationale und politische Zweck desselben führte ihm eine Menge einflussreicher, im öffentlichen Leben bewährter, in Kunst und Wissenschaft bedeutender Männer zu. Im Anfang beschränkte sich seine Thätigkeit auf Vorträge, welche auf die Wichtigkeit vernunftgemässer und nationaler Erziehung hinwiesen, auf die Gründung von Bibliotheken, auf die Unterstützung von Laienschulen u. dergl. Bald aber beschäftigte sich der Verein mit der Frage der Erziehung selbst. Seine Studien führten ihn vor das unabweisbare Bedürfnis, die Theorie ins Werk zu setzen, dem Worte das Beispiel folgen zu lassen: im Jahre 1875 entstand die Musterschule des Vereins (École modèle—Modelschool).

Am 25. August, am dritten Tage der Kongressverhandlungen, hatten wir Gelegenheit, die Schule zu besuchen und in Thätigkeit zu sehen. Der Verein hatte zu gleicher Zeit die Geschichte, die Lehrpläne, die Statuten u. s. w. der Schule in einem Band von ca. 260 Seiten darstellen und wiedergeben lassen. Dieser Schulbesuch und dieses Buch gehören zu den wertvollsten Erinnerungen, die ich von Brüssel mitgenommen habe. Ich entlehne dem letzteren Alles, was ich an Daten über den Verein und seine Schöpfungen hier mitzuteilen habe.*)

Die pädagogischen Grundsätze der Schule. — Der klericalen Erziehung sollte nicht eine antiklericale, der ultramontanen Richtung nicht eine ausschliesslich nationale entgegengesetzt werden. Das bisherige System erschien in seinen Zwecken und Mitteln unpädagogisch; die neue Schule sollte auf den Grundsätzen einer vernünftigen Pädagogik aufgebaut werden. Man schloss sich nicht an ein bestimmtes System an. Die Schule musste noch erproben und erprobt werden. Aber das stand von vornherein fest, dass es sich hier nur um die naturgemässe Ausbildung der geistigen und sittlichen Kraft, um die Einführung des Kindes in die Welt der Kultur und Gesittung handeln konnte. Der Unterricht sollte zunächst von den Kreisen ausgehen, in denen das Kind bisher gelebt hat. Die Anschauung legt den Grund zu jeder weiteren Bildung. Genaue Beobachtung, richtig geleitete Vergleichung, verbunden mit fortwährenden Übungen in korrekter, alles Überflüssige verbannender Darstellung geben der intellektuellen Entwickelung des Kindes den ersten Anstoss. Die Einordnung des Zöglings in eine Gemeinschaft, welche von strengen Gesetzen geleitet wird, geben ihm den ersten Begriff von gesetzlicher Ordnung und gewöhnen ihn nach und nach an die rechtlichen und gesetzlichen Formen des menschlichen und bürgerlichen Lebens.

Es lässt sich denken, dass die sogenannten exakten Wissenschaften und die Naturbeschreibung in dieser Schule einen breiten Raum einnehmen werden. Auch dem Zeichnen wird nach diesen Grundsätzen früh eine sorgfältige Pflege zugewendet werden müssen. Wir werden darauf später zurückkommen und die Bedenklichkeiten, die daran sich knüpfen, nicht

*) Das Buch ist unter dem Titel Ligue de l'Enseignement. L'Ecole modèle in Brüssel bei G. Mayolez, 13 rue de l'Impératrice, erschienen.

zurückhalten. Auffällig für uns und pädagogisch nicht ganz unanfechtbar ist auch die Einrichtung, dass die Schulstatuten (die Disziplinordnung) als „Grundgesetz“ der Schule den Schulbehörden, den Lehrern, Schülern und selbst den Besuchern immer gegenwärtig gehalten werden. Welches der Inhalt dieser Schulgesetze ist, kann ich zwar nicht genau angeben; aber wenn darunter auch nur das règlement des élèves gemeint ist, welches unsere Quelle auf S. 41 f. mitteilt, so würde es nach unserer Ansicht über das, was den Schülern in dieser Beziehung zweckmäfsiger Weise mitzuteilen ist, da und dort hinausgehen. Für den Schüler entspringt alles Recht und alle Strafe zunächst aus der ohne Weiteres anzuerkennenden Auctorität der Eltern oder ihrer Stellvertreter.*) Erst später, wenn die Begriffe des formellen Rechtes, einer auch ausserhalb des Individuums und seines unmittelbaren Erkennens bestehenden Gerechtigkeit durch den Unterricht im Schüler gebildet worden sind, kann es zweckmäfsig oder nötig werden, auch die Schule vom Standpunkte einer rechtlichen Gemeinschaft zu betrachten. Indessen handelte es sich in unserem Falle um den Ausdruck und die Durchführung einer dem bisherigen Verfahren entgegengesetzten Richtung. Das Aneiferungs- und Abschreckungssystem der Jesuitenschule sollte bestimmt und ein für alle Male abgeschafft werden. Die Disziplinmittel der Musterschule bestehen nun in Folgendem:

a. Tadel; b. mauvais points (Eintrag einer schlechten Note); c. eigentliche Strafen, die sich auf die folgenden Mafsnahmen beschränken und dann verhängt werden, wenn der Schüler in einer Woche drei schlechte Noten erhalten hat:

1. Der Name des Schülers wird in der Liste gestrichen (natürlich nur eine symbolische Bestrafung; Schülerlisten sind an den Eingängen zu den einzelnen Klassen aufgehängt);
2. Während der Erholungspausen wird er auf Anordnung des Direktors in abgesonderter Abteilung beschäftigt;
3. Der Lehrer kann ihn von den Schulausflügen ausschliessen.

Wenn ein Schüler drei Wochen hinter einander gestraft worden ist, wird er dem Direktor gemeldet, der sich dann mit den Eltern ins Einvernehmen setzt. Ein Schüler kann in diesem Falle auch von der Schule ausgeschlossen werden, bis der Aufsichtsrat (le Comité scolaire) über ihn beschliesst. Dieser kann den Fall den versammelten Schülern mitteilen und die Eltern vor die Konferenz laden. Die Eltern, welche nicht erscheinen, geben damit zu erkennen, dass sie ihre Kinder von der Schule zurücknehmen.

Wir finden in diesen Veranstaltungen zu viele Formalität, zu wenig direkte Behandlung des Falles; nur dass die Beteiligung der Eltern an der Schulerziehung in bestimmte Formen gebracht ist, dürfte vielleicht Beherzigung verdienen. Aber bei allem ist mit dieser Disziplinordnung doch ein ungeheurer Fortschritt erzielt, und man versichert uns (S. XII), dass die Musterschule nun fünf Jahre besteht ohne körperliche Strafen, ohne Arreststunden, ohne Strafarbeiten, ohne Preisverteilungen

*) Das sagt an einer Stelle auch die Instruktion für die Lehrer der Musterschule (S. 58 a. a. O.): La promptitude de la soumission doit provenir de la persuasion que le maître a raison.

und dass die Schüler die Schultage den Vakanztagen vorziehen, weil sie die Stunden, welche sie in der Schule zubringen, für die glücklichsten halten.

Die Schule will sich auch nicht ein ganz festgestelltes Programm geben; sie will, soweit es geschehen kann ohne Schädigung ihrer Zwecke, eine Versuchsschule sein, und sie sieht daher zu jeder Zeit Besucher gern, und ladet sie zu einer Besprechung und Kritik ihrer Einrichtungen ein. Man vergesse dabei nicht, dass wir uns in einem Lande der Unterrichtsfreiheit befinden, das keine Regulative braucht. Nur in einem Punkte ist auf diesem Gebiete die Diskussion geschlossen, in der Frage über den wissenschaftlichen oder methodischen Wert der Schulfächer. Die Schule lehrt keine Wissenschaft um ihrer selbst willen, sie will eine streng pädagogische Schule sein; sie will kein enseignement ex professo, sondern sie „zieht, nach einem glücklichen Worte, aus den Wissenschaften leur suc primaire", ihren Geist und ihr Wesen.*)

Mit den pädagogischen Grundsätzen des Vereins sowohl als mit den eigentümlichen Sprachverhältnissen Belgiens hängt es zusammen, dass nicht das Französische die ausschliessliche Unterrichtssprache dieser Schule ist. Das Vlämische wird in ebenso vielen Stunden gelehrt wie das Französische. Aber man verspricht sich davon auch eine moralische Wirkung. Die Sprache des (vlämischen) Volkes soll veredelt, sein Gesichtskreis erweitert werden; dagegen hofft man zugleich dem französischen Wesen, das den Nationalcharakter verdorben hat, mit Erfolg entgegen zu arbeiten, ohne das schätzbare Gut der französischen Bildung damit zu verlieren.

Schulorganisation. — Die Ligue de l'Enseignement hält folgende Gliederung der Volksschule für die richtigste und zweckentsprechendste. Die Unterrichtsschule beginnt mit dem siebenten Lebensjahre. Ihr geht der Kindergarten voran.**) Diesem folgt zunächst eine Zwischenschule oder Vorschule (école intermédiaire) für das siebente und achte Lebensjahr. Daran reiht sich die eigentliche Primärschule für Kinder von neun bis zwölf Jahren. Darauf kommt die Halbtagsschule (école du demi-temps) für Lehrlinge u. drgl. Der Volksunterricht schliesst mit der Fortbildungsschule (école d'adultes). Der Verein beabsichtigt, für jede dieser Stufen mit der Zeit und wenn die Mittel sich finden, eine Musterschule zu errichten. Vorerst hat er mit der Primärschule begonnen, welcher indess eine solche Einrichtung gegeben ist, dass Kinder von sieben Jahren oder noch jüngere bis zu dreizehnjährigen darin Unterkunft finden können. Die Schule soll später der Gemeinde übergeben werden.

Die Anstalt ist in drei Stufen gegliedert, wovon die beiden ersten

---

*) Bemerkenswert ist dazu die Äusserung des Vorsitzenden des Aufsichtsrates in seiner Eröffnungsrede (a. a. O. S. 22): Nous qui repoussons les matières d'enseignement en tant qu'elles seraient utiles en elles-mêmes et qui ne les admettons qu'en tant qu'elles nous fournissent un exercice d'intuition, nous nous sommes trouvés devant une telle abondance de notions scientifiques à employer, que notre programme ressemble, au premier aspect, à un programme d'école scientifique supérieure.

**) Die Stadt Brüssel zählt acht Kindergärten, jeden für etwa 200 Kinder eingerichtet. Diese Schulen erheben wie der grösste Teil der Brüsseler Schulen kein Schulgeld.

zwei, die dritte zwei oder drei Jahrgänge umfasst. Das Aufsteigen von einer Stufe in die andere ist abhängig von der vollständig befriedigenden Absolvierung der vorhergehenden. Der Unterricht fällt in die Zeit von 8—12 Uhr (vom 1. Okt. bis 1. April $8\frac{1}{2}$—12 Uhr) und $1\frac{1}{2}$—$4\frac{1}{2}$ Uhr. Jede Lektion dauert drei Viertelstunden; zwischen den Lektionen findet entweder eine Spielpause von einer Viertelstunde unter Aufsicht von Lehrern statt oder es wird (jeden Tag einmal) eine halbe Stunde Ordnungs- oder Gesangübung eingeschoben (récréation réglée). Der Donnerstag-Nachmittag ist frei. Hausaufgaben werden nicht gegeben. Die Schüler gehören der Familie, wenn sie zu Hause sind. Nur für besondere Arbeiten kann ausnahmsweise eine Abendstunde in Anspruch genommen werden. Zurückgebliebene Schüler erhalten vom Klassenlehrer besondere Nachhilfestunden, die aber nur den Charakter freundlichen Beistandes, nicht der Strafe annehmen dürfen. Über die häuslichen Leseübungen sprechen wir unten.

Die Klassen dürfen nicht mehr als dreiunddreissig Schüler zählen. — Das Schulgeld beträgt vierteljährlich 50 Fr., eine verhältnissmässig sehr hohe Summe in einer Stadt, wo die meisten Schulen kein Schulgeld erheben.

Der Lehrplan.*) — Religion ist kein Unterrichtsgegenstand in dieser Schule. — Wie gering man auch den moralischen Einfluss anschlagen möge, den der Religionsunterricht in unseren Schulen haben kann, man muss dennoch bedauern, dass die Dinge in Belgien sich so gestaltet haben, dass man von Religion fast nicht reden kann, ohne einen konfessionellen Standpunkt einzunehmen oder zu bekämpfen. Beides lehnt die Musterschule ab. Die Gründer derselben wollen die Verantwortlichkeit für die Ausbildung der konfessionellen Ansichten der Familie überlassen; sie sind aber der Meinung, dass „die Atmosphäre einer Schule heilig sei für alle, wenn sie von gesundem und rechtlichem Sinne durchweht ist. Dieser gesunde Sinn wird freilich unsere Zöglinge nicht zu Gläubigen von Lourdes und la Salette machen; aber unser Unterricht wird jenes reine und hohe religiöse Gefühl nie beeinträchtigen, welches den Geist in die Regionen des Unendlichen und Ewigen einführt." Der Unterricht in der Geschichte wird dagegen vielfache Gelegenheit bieten, auf die verhängnisvollen Wirkungen der Intoleranz und des Aberglaubens hinzuweisen.

Aber die Schule will auch keinen gesonderten Unterricht in der Sittenlehre geben. Sie hält an dem Grundsatze fest, dass die Moral kein Gegenstand dogmatischer Unterweisung sein kann, sondern dass sie aus dem Geiste des Unterrichtes und der Gewöhnung der Schüler von selbst hervorgehen muss. Zu diesem Zwecke schreibt sie den Lehrern vor: strenge Gewöhnung an Ordnung und Zucht, selbst beim Spiel, selbst in den Äusserlichkeiten der Kleidung u. s. w., öftere Hinweisung auf die ihren Anordnungen zu Grunde liegenden sittlichen oder gesetzlichen Forderungen, unablässige Beobachtung der Schüler hinsichtlich ihrer Aufrichtigkeit, strenge Bestrafung

*) Was wir hier vom Lehrplan der Anstalt mitteilen, ist vielleicht nicht vollständig genug. Uns kam es aber nur darauf an, für deutsche Leser den Geist, der in der Behandlung der einzelnen Disziplinen sich ausspricht, bemerklich zu machen.

jeder Lüge, Erklärung und Einprägung der Schulgesetze (s. oben), lebendige Darstellung tugendhafter Handlungen, Belehrungen über das Wesen derselben und die Mittel, sich zu ähnlichem Thun zu befähigen, Hinweis auf die Arbeit als Quelle alles Guten, auf planmässiges, geordnetes Handeln als Bedingungen einer erfolgreichen Arbeit, Nachweis der Fortschritte der menschlichen Kultur und Begründung dieser Fortschritte durch eine aufgeklärte und selbstbewusste Sittlichkeit (in den oberen Klassen), Pflege des ästhetischen Sinnes in allen Lehrfächern, Erweckung der Liebe zum Vaterland.

Wissenschaften. — Da die Musterschule die Wissenschaften nur betrachtet als das Ergebnis der natürlichen Bewegung des menschlichen Geistes und sie demgemäss nur als das Mittel zu ähnlicher Bewegung und Entfaltung des kindlichen Geistes in ihren Lehrplan aufnimmt, bleibt die hauptsächlichste Sorge die, dass jede Einseitigkeit der Entwickelung vermieden werde; denn jede ausschliessliche oder übermässige Ausbildung eines Gliedes führt zur Verbildung oder Missbildung. Die einseitige Pflege der Sprachen und der Litteratur führt zur Überschätzung der Form und macht gleichgiltig und stumpf für die Erkenntniss der Sachen. Vorwiegende Betonung geschichtlicher Studien verführt zu oberflächlichem Kritisieren und einer gewissen Schwächlichkeit fremden Meinungen gegenüber. In beiden Fällen aber wird der Geist der Beobachtung, das gesunde, richtige Urteil vernachlässigt. Die Realien vermeiden diesen Fehler; aber sie lenken den Geist vom moralischen und sozialen Menschen ab und haben zu wenig Wirksamkeit für die Bildung des Charakters. Es handelt sich also darum, den ganzen Kreis geistiger Entwickelung, soweit er der kindlichen Kraft angemessen ist, gleichmässig zu übersehauen und ausserdem fortwährend darauf zu achten, dass auch der Grad der geistigen Regsamkeit, welcher von dem Zögling verlangt wird, seiner individuellen leiblichen und geistigen Entwickelung entspreche. Die Übermüdung des Gehirns ist eine konstatirte Gefahr unserer heutigen Schulen; sie muss in einer nur nach pädagogischen Rücksichten unterrichtenden Schule ganz und gar vermieden werden.*)

Nach diesen Grundsätzen ist der wissenschaftliche Lehrplan der Schule eingerichtet. Sie gipfeln in der bekannten Formel von der „harmonischen Ausbildung aller geistigen Anlagen“. Der Verein hat sich aber mit der banalen Phrase nicht begnügen wollen; er bemüht sich im Gegenteil, durch sein Programm zu beweisen, dass ein auf die natürlichen Bedingungen und Bedürfnisse des Zöglings aufgebauter Unterricht in demselben die wirkliche Entwickelung der Bildung und der Wissenschaft wiederholt. Der Grundsatz der Herbartschen Pädagogik erscheint hier von einem anderen Standpunkte aus gefunden. Herbart sagt: In jedem einzelnen Zögling muss die Kulturentwickelung der Menschheit nachgebildet werden, damit er selbst auf die Höhe der sich selbst erziehenden Menschheit emporgetragen werde. Die Belgier sagen: Das Kind muss auf eine seinen geistigen Bedürfnissen angemessene Weise beschäftigt werden; dieses Bedürfniss ver-

*) Die Überbürdungsfrage ist in Belgien brennender als bei uns. Man bedenke nur, dass selbst jeder belgischen Primärschule doppelter Sprachunterricht zugewiesen werden muss (Französisch und Vlämisch).

langt nach der nämlichen Befriedigung, welche das ganze menschliche Geschlecht erstrebt hat, indem es Wissenschaften und Künste erfand, d. h. sich bildete. Herbart erzieht in dem einzelnen Menschen das zur Vollkommenheit geschaffene, zur Vollkommenheit strebende menschliche Geschlecht; der belgische Unterrichtsverein lässt sich von den natürlichen Tendenzen des zu erziehenden Menschen leiten und findet, dass er dabei von selbst auf die Bahn der allgemein menschlichen Kulturentwickelung geführt wurde. Die Art, wie dies in den Einzelheiten des Programms der école modèle ausgeführt wird, ist nicht ohne Interesse.*) So wird von Anfang an die formale Ausbildung mit der materiellen in Verbindung gesetzt. Der Zögling lernt Thiere, Pflanzen, Körper von allerlei Stoff und Form kennen, aber nur der allgemeinen Erscheinung und dem Namen nach: er soll den Gegenstand nur wiedererkennen nach seiner äusseren Erscheinung: „das Kind lernt Substantive". Man geht zu den einzelnen Teilen des Gegenstandes über: „das Kind lernt fernere Substantive". Dann kommen die sinnenfälligen Eigenschaften: „das Kind lernt Adjektive". Hierauf wird die Wirksamkeit oder Aeusserung jedes Gegenstandes begreiflich gemacht: „das Kind lernt das Verbum". Es besitzt nun die drei Bestandtheile des Satzes. Nun vergleicht man, man beschreibt, man verknüpft Ursache und Wirkung, soweit sie sinnlich bemerkbar oder doch leicht erkennbar sind: „das Kind drückt einen Gedanken aus, es bildet Sätze". Dabei sind zwei Dinge unerlässlich: 1. dass der Lehrer das freie Interesse (la spontanéité darf wohl so wiedergegeben werden) der Schüler immer zu erhalten wisse; 2. dass er die Gegenstände der Anschauung sorgfältig und mit Methode auswähle. Dazu genügt der gewöhnliche Anschauungsunterricht (die leçons de choses) nicht;**) die Schule hat eine reichhaltige Sammlung (musée scolaire) für solche und andere Zwecke nach den Angaben der Lehrer zu unterhalten. Letztere werden aber regelmässige Ausflüge mit den Klassen veranstalten, deren Zweck den Schülern genau bekannt und im Unterrichtsgang begründet sein muss. Davon später.

Wir gehen nun zu den einzelnen Disziplinen über, indem wir hinsichtlich der Anordnung derselben dem Lehrplan für 1879—80 folgen.

1. Übung der Sinne. Farben, Klänge, Wärme- und Härteerscheinungen, Geschmäcke und Gerüche sollen an einzelnen Gegenständen erkannt, verglichen, unter Umständen gemessen werden. Dieser Unterricht bildet kein abgesondertes Fach: er berührt sich da und dort mit dem Zeichen-, dem Gesangs-, dem Methematik- und dem naturwissenschaftlichen Unterricht, soll aber durch alle Klassen hindurch fortgeführt werden. Ein Buch und ein Apparat von Delhez wird dem Unterricht zu Grunde gelegt.

2. Botanik. 1. Stufe. Betrachtung typischer Repräsentanten. Unter-

*) Die allgemeinen Grundsätze dieses Programms sind in den trefflich redigierten Instructions générales aux instituteurs (1877) enthalten. Sie sind unterzeichnet von dem Vorsitzenden des Vereins, Herrn Auditeur Tempels.

**) Wie diese in französischen Schulen beschaffen sind, zeigen die Schüler- und Seminaristenarbeiten aus Frankreich, die auf der Pariser Ausstellung 1878 gesammelt waren. Man zeigt ein Bild und spricht dann in loser Folge von allen möglichen Dingen, auf welche man von dem abgebildeten Gegenstande aus kommen kann.

scheidung der Organe. Die Nutzpflanzen und ihre Verwendung. Praxis: Umrisszeichnungen, Einlegen, Sammlungen von Längs- und Querschnitten von Baumhölzern, von Rinden u. s. w.*) — 2. Stufe. Kurze Beschreibung ganzer Pflanzen. Anfänge des Systems. Hinweis auf die fortschreitende Vervollkommnung der Organe u. s. w. Praxis: Botanisieren mit Rücksicht auf die Familientypen, von welchen je ein Vertreter beschrieben und eingelegt wird. Der Lehrer legt ein Musterherbarium an. — 3. Stufe. Bestimmung der Pflanzen nach Genus und Species (analyse dichotomique). Klassifizierung der einzelnen Organe. Das Leben der Pflanze. Nachweis der Differenzierung der Arten, des allmäligen Verschwindens der unterscheidenden Merkmale in den niederen Klassen. Das natürliche System. Praxis: Verfolgung der Keimung u. drgl., Klassifikation des Herbariums.

3. Zoologie. 1. Stufe. Der menschliche Leib und seine Teile; die analogen Organe der Tiere. Betonung der symmetrischen Bildung derselben. Die Umbildung der Organe. Anschauliche und populäre Geschichte der Tiere. — 2. Stufe. Das Skelett des Menschen und der Tiere. Ernährung und Verdauung und die Organe derselben (vom Infusorium bis zu den höchst entwickelten Tieren). Praxis: Zeichnen der einzelnen beobachteten Teile und Organe. Übungen mit dem homme elastique („zerlegbarer Mensch") von Auzoux oder ähnlichen Apparaten. — 3. Stufe. Blutlauf, Ausscheidungen, Athmung. Vergleichung des menschlichen Leibes mit Tierleibern. Die bekanntesten Säugetiere, Vögel, Kriecher, Fische. Praxis: Zeichnen (des Blutlaufs u. drgl.), Demonstrationen und Übungen am homme elastique. In der Oberklasse der 3. Stufe: Nervensystem. Mollusken und Kerbtiere. Natürliches System. Geschichte des Menschen; die Civilisationsstufen. Überall hygienische Bemerkungen an passender Stelle. Praxis wie oben; Klassifikation der ohne Ordnung aus dem Kabinet entnommenen Exemplare. (Neben den Präparaten die Abbildung, womöglich aber Beobachtung am lebenden Individuum.)

4. Mineralogie. Chemie. Geologie. 1. Stufe. Betrachtung der gebräuchlichsten Metalle und Steine u. s. w. Praxis: Sammlungen, Lösungen und Mischungen. Die Übung der Sinne findet hier vorzüglichen Spielraum. 2. Stufe. Einige Säuren, Basen und neutrale Substanzen. Einfache und zusammengesetzte Körper. Hinweisung auf die geologische Schichtung der Gesteine. Praxis: Versuche mit Papier und Lackmus. Bereitung von Stickstoff, Wasserstoff, Sauerstoff u. s. w. Betrachtung der geologischen Verhältnisse der nächsten Umgebung: Alluvium bis zur Tertiärformation. Sammlung von Gesteinen und Versteinerungen, Anordnung derselben in einer geologischen Schichtungskarte. (Keinerlei Theorie oder System!) 3. Stufe. Vorführung fernerer mineralischer Stoffe. Zusammenfassung. Die Unzerstörbarkeit des Stoffes (auf Grund von Versuchen). Atomenlehre. Praxis: Fortsetzung der einschlägigen Versuche. Samm-

*) Das musée pédagogique, das der Staat eingerichtet und das während unserer Anwesenheit in Brüssel feierlich eingeweiht worden ist, enthält von solchen und anderen (besonders technologischen) Dingen eine wahrhaft mustergiltige Sammlung. Am schwächsten waren hier und in der Industrieausstellung in Brüssel die Schulmöbel. Das musée pédagogique ist einstweilen in der rue ducale neben dem interessanten Lucashuis untergebracht in sieben grossen Räumen.

lungen. Krystallisierungen. Excursionen in Steinbrüche und Bergwerke. Betrachtung der Sekundär- und Primärformation. Geologische Karten.

5. Technologie. — 1. Stufe. Die Gewebstoffe und ihre Herkunft. Holz. Backstein. Alles ohne ausführliche Beschreibung der Erzeugnisse; dieselben sollen nur erkannt und mit Hilfe der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung beobachtet werden. Praxis: Anlagen von Mustersammlungen. Exkursionen. 2. Stufe. Töpferei, Glasbereitung, Leuchtgas, Kalk. Praxis wie oben. 3. Stufe. Spinnen und Weben, Brauerei, Gerberei, Zuckerbereitung, Metallgiesserei. Im Oberkurs: Metallindustrie, Druckerei u. s. w. Photographie. Praxis: Sammlungen. Besuche in gewerblichen Etablissements: Abbildungen nur nach der Betrachtung der Originale und Originaleinrichtungen.

6. Physik. — 1. Stufe. Die festen, flüssigen und gasförmigen Körper. Leuchtende, durchsichtige, durchscheinende Körper. Einfachste Erscheinungen des Lichts der Elektrizität, des Magnetismus und der Wärme. Alles durch Demonstration ohne wissenschaftliche Definitionen. 2. Stufe. Luftdruck, die Ausdehnung der Körper durch die Wärme. Der Schall, die Lichtbrechungen, die Reibungselektrizität. Die elementarsten Anschauungen aus der Meteorologie — wieder nur durch Demonstration. 3. Stufe. Ableitung und Formulierung der physikalischen Grundgesetze auf Grund von Versuchen und Beobachtungen. Gesetz und Phänomen. — Auf allen Stufen werden die einfacheren Apparate wenigstens gezeichnet. Praxis in den immer zu Grunde zu legenden Versuchen.

7. Mechanik. — 1. Stufe. Die einfachsten Werkzeuge und Bewegungsmittel. Die bewegende Kraft und deren Richtung ist aufzufinden und klar zu machen. 2. Stufe. Hebel. Stabiles und labiles Gleichgewicht. 3. Stufe. Experimentelle Untersuchung der beim Hebel wirkenden Kräfte. Die einfachen Maschinen, die Zahnräder. Dampfmaschine. Schwere; Pendel; Uhr. In der Oberklasse: Die Erhaltung der Kraft. Analysen von Maschinen bei Besuchen und Exkursionen. Praxis. Skizzen der behandelten Maschinen u. drgl. Für die unter 2—7 unter dem Namen Sciences zusammengefasste Gruppe sind in jeder Klasse sechs Wochenstunden angesetzt.

8. Geometrie. — 1. Stufe. Nennen, Erkennen und Beschreiben der regelmässigen Körper und der an ihnen wahrzunehmenden Flächen, Linien, Winkel. Das Längenmafs. Praxis: Messen (auch nach dem Augenmafs) und Zeichnen; geometrische Diktate (davon später). Dann: die runden Körper, entstanden betrachtet aus der Drehung einer ebenen Figur um ihre Achse. Die Schnitte durch die Körper. Quadrat- und Kubikmafs. Winkelmessen. Praxis: Anfertigung von Quadrat- und Kubikmafsen, Messen mit denselben, geometrische Diktate. 2. Stufe. Die Kongruenz der Figuren; der Flächeninhalt derselben. Einfachstes Planzeichnen und Messen. Der Kreis. Die Ähnlichkeit der Figuren, die Proportion. Messen von Körpern. Praxis: Anfertigung von Körpernetzen, Messen etc. wie oben angegeben. 3. Stufe. Wissenschaftliche Begründung und systematische Zusammenstellung des bisher Erlernten. Definitionen. Praxis: Messen, Anfertigung von Modellen, Planzeichnen, Nivellieren.

9. Arithmetik. — 1. Stufe. Numerieren bis 100. Kopfrechnen: die vier Spezies im Zahlenraum 1—20. Die Brüche $^1/_2$, $^1/_3$, $^2/_3$, $^1/_4$, $^2/_4$, $^3/_4$, $^1/_5$, $^1/_{10}$ werden durch Anschauung klar gemacht. Das metrische System: Meter, Dezimeter, Zentimeter, Millimeter, Dekameter. Numerieren bis 1000. Das Quadratmafs. Die Raummafse, das Gewicht, das Münzsystem. — Im Tafelrechnen werden die Ergebnisse der Operationen unter der Form der Gleichung dargestellt. Der Begriff der Zahl 1000 wird gewonnen durch die Anschauung eines Kubikdezimeters, der in Schichten u. s. w. eingeteilt und zerlegt wird. Das Kopfrechnen bildet die Grundlage aller Übungen. Im Übrigen tritt der Lehrplan dieses Faches in vielfache Beziehungen zu dem der Geometrie. 2. Stufe. Numerieren bis zu den höheren Ordnungen. Die Dezimalzahlen. Fernere Anschauungsübungen im Gebiete der gemeinen Brüche. Metrisches System: Ar, Hektar, Centiar. Rechenvorteile im Kopfrechnen. Teilbarkeit der Zahlen. Zusammenfassende Darstellung der Rechenoperationen. Die Million wird am Kubikmeter veranschaulicht. Das vierte Schuljahr ist für die Einübung der Brüche, die sich jedoch aus dem Kreise der praktischen Rechnung nicht entfernen soll, gewidmet. 3. Stufe. Angewandtes Rechnen auf analytischem Wege, mit Gleichungen und Proportionen. Der grösste gemeinsame Divisor und dgl. Primzahlen. Hier tritt die abstrakte Seite der Arithmetik in den Vordergrund.

Geometrie und Arithmetik zusammen (les mathématiques) nehmen sechs Wochenstunden in Anspruch in der Weise, dass immer an einem Tage Geometrie, am andern Arithmetik gelehrt wird.

10. Zeichnen. — 1. Stufe. Der Unterricht ist Klassenunterricht. Man zeichnet zuerst auf quadrierte Tafeln und quadriertes Papier, nachher ohne Hilfslinien, bald mit Lineal, bald freihändig, nach einiger Zeit auch aus dem Gedächtnis, zuerst Ornamente, dann häufig gesehene einfache Gegenstände der täglichen Umgebung. Im zweiten Jahr wird auf die nämliche Art das geometrische Zeichnen geübt, dazu die Lichtstufen in der Schraffierung (la hachure) gezeigt. — 2. Stufe. Das Pflanzenornament: zuerst werden die Pflanzenteile gezeigt und gezeichnet, dann die Stilisierung derselben in gegebener geometrischer Umgrenzung geübt. Das geometrische Zeichnen geht bis zur Projektionslehre. Tuschen. — 3. Stufe. Grundriss- und Anfriss. Perspektive. Zeichnen nach Gips und nach der Natur (einfache Objekte).

Dem Zeichnen sind vier Wochenstunden zugewiesen.

11. Geographie:*) — 1. Stufe. Orientierung, Heimatskunde. Letztere geht vom Schulhause aus. Weltstellung der Erde, Plan- und Kartenlesen und -zeichnen. Exkursionen. — 2. Stufe. Bewegung der Erde. Land- und Wassergestaltung auf derselben. Übersicht über die Weltteile. Fortsetzung der Heimatskunde. Zeichnen und Exkursionen wie oben. — 3. Stufe. Das Weltsystem. Die Vertikalgestaltung der Erde

*) Dafür liegt von dem Direktor der Schule, Herrn Professor A. Sluys eine sehr empfehlenswerte Schrift vor: Exercices préparatoires de géographie intuitive. (Motto: Les choses avec les mots, les mots avec les choses. Comenius.) 3. éd. — Bruxelles 1880. Muquardt. 152 S. und 3 Tafeln.

mit besonderer Berücksichtigung Europas. Verteilung der Menschenracen, der Tier- und Pflanzengattungen. Die Heimat, auch in Bezug auf die staatlichen Einteilungen.

12. Geschichte. — Man beabsichtigt nicht eine umfassende Kenntnis der äusseren Geschichte der Völker, sondern Einsicht in den Gang der allgemeinen Kulturentwickelung. Die erste Stufe führt durch Veranschaulichung verschiedener Kulturtypen bis zur Verbreitung der Juden über die Erde und bis zur Entdeckung Amerikas. Die zweite Stufe behandelt Europa, die Griechen, Römer und die barbarischen Völker, welche zu ihrer Zeit Europa noch bewohnten, hauptsächlich in ethnographischer Beziehung und unter Veranschaulichung des Anteils derselben an der allgemeinen Kultur. Die dritte Stufe erst tritt in die eigentliche Geschichte ein, indem sie von dem Schüler einzelne ihn näher berührende historische Ereignisse darstellen lässt: seine Biographie und die Geschichte seiner Familie, die Geschichte der Schule, eines neueren Ereignisses, das er erlebt oder von dem er viel sprechen gehört hat u. dergl. Zeitrechnung, Aera, Quellen der geschichtlichen Erkenntnis.

Für Geographie und Geschichte sind je zwei Stunden in der Woche angesetzt.

13. Französische Sprache. — Jede Fachstunde ist zugleich eine Sprechstunde. Der besondere Sprachunterricht tritt also nur ergänzend ein; seine Hauptaufgabe ist in den ersten Jahren das Lesen und Schreiben, später die Bildung des Ausdrucks.

Die Schule hat den Schreiblesenunterricht (méthode d'écriture-lecture simultanées) eingeführt; demselben liegt die von Dierckx, ehemaligem Professor, nun Bureauchef im Kriegsministerium, aufgestellte Schrift zu Grunde.*) Dieselbe hat wesentliche hygienische und methodische Vorteile, welche die Aufmerksamkeit auch der deutschen Schulwelt in hohem Grade verdienen. Der Duktus derselben steht in der Mitte zwischen Ronde- und englischer Schrift und fordert eine Handhaltung, welche vom Standpunkt der Schulgesundheitspflege aus der, welche unsere Schulschriften voraussetzen, weit vorzuziehen ist. Der Schüler sitzt mit geraden Schultern, den Kopf leicht nach vorn geneigt, den rechten Arm fest bis zum Ellbogen auf der Tischplatte, die Hand gerade vor der Brust und auf dem Seitenrand der Mittelhand so aufliegend, dass die Hand nach links offen und die Finger frei sind, die Feder in der Verlängerung der Linie des Zeigefingers, sodass das Auge jede Linie verfolgen, die Feder den Buchstaben, den sie schreibt, nicht verdecken kann, vor dem schief gelegten Blatt; die Buchstaben, die er schreibt, stehen nicht so schief wie die der englischen Schrift, aber auch nicht ganz aufrecht, der Druck (Schatten) fällt nur auf die geschwungenen Linien, die Züge sind gross, deutlich, im Worte gut lesbar und der gedruckten Schrift so nahestehend in der Form, dass der Übergang zur Druckschrift ohne Schwierigkeit vollzogen wird. Man versichert, dass die Schrift an Form und Leichtigkeit der Ausführung im

*) Schulbuch dafür J. Dierckx méthode d'écriture-lecture simultanées, adoptée pour l'Ecole modèle de Bruxelles. Namur 1876, Wesmael-Charlier (2 Hefte Vorschriften und Texte, 2 Hefte Lineatur).

kursiven Schreiben nicht verliere. Wir haben davon und von manchen anderen Dingen, welche eine gute Schreibschrift zu leisten hat, uns durch keinen Versuch in der Schule zu überzeugen Gelegenheit gehabt; dass aber für die Körperhaltung, für Auge und Brust durch dieselben unendlich viel gewonnen wird, scheint uns unzweifelhaft zu sein. Die Lehrer der Musterschule haben die Schrift selbst alle angenommen; sie glaubten ausserdem, von der Ansetzung besonderer Kalligraphiestunden ganz absehen zu können, und in der That waren die Schriftproben, welche wir zu sehen bekamen, vollständig zufriedenstellend auch in dieser Beziehung.

Das Lesen für sich (abgesehen vom mechanischen) geschieht nach Diktaten, die sorgfältig korrigiert werden. Als Stoffe werden im zweiten Schuljahr die contes vraisemblables von Em. Leclercq*) benützt, später ein Lesebuch. Ausdrucksvolles Lesen soll schon von der ersten Lektion an erstrebt werden. Inhalt und Zusammenhang muss vollkommen klar gestellt und nach der Lektüre eine kurze Inhaltsangabe verlangt werden. Die Schule glaubt indessen der formellen Aufgabe des Leseunterrichts ohne Hilfe des Hauses nicht ganz nachkommen zu können; eine Klasse von 34 Schülern würde dazu täglich die ganze Schulzeit und mehr erfordern (8½ Stunde). Deshalb erlässt die Schule ein Zirkular an die Eltern, welches diese verpflichtet, das Kind täglich eine Viertelstunde unter ihrer Aufsicht laut lesen zu lassen, und dazu die nötigen Vorschriften erteilt, welche in erster Linie die Stärkung der Lungen und der Stimmen bezwecken. Im Anfang wird den Kindern aus der für diesen Zweck durch den Lehrer zusammenzustellenden Klassenbibliothek, die höchstens zehn kleine Werke enthalten soll, eines bezeichnet, später wählen sie den Lehrstoff selbst; der Lehrer hat aber Wahl und Erfolg zu beobachten und zu leiten. Die Orthographieübungen sind mit den Leseübungen verbunden. Man legt ein Buch von F. F. Gallet zu Grunde: méthode intuitive d'orthographe et de lecture, das mir nicht bekannt geworden ist.

Die Grammatik tritt schon im ersten Schuljahr auf, aber in ganz untergeordneter Weise. Das Erkennen der Wortarten und die Beobachtung und Bedeutung der an ihnen sich vollziehenden Flexionsveränderungen ist Aufgabe der ersten Stufe. Auf der zweiten treten erst Regeln und synthetische Übungen ein. Man befolgt dabei die Grundsätze, welche in den Büchern von Ley (de l'enseignement de la grammaire und exercices préparatoires à l'enseignement grammatical) dargelegt sind und nach der flüchtigen Bekanntschaft, die ich gelegentlich mit ihnen gemacht habe, beachtenswert erscheinen. Auf der obersten Stufe, die aber auch noch orthographische Übungen zu machen hat, tritt erst die Grammatik in systematischer Form auf, aber auch hier nur in ihren Hauptteilen. Zu bemerken ist, dass Konjugationsübungen nur so geschehen dürfen, dass jede Verbalform in einem ganzen Satze erscheint, oder in Form von Frage und Antwort zwischen Lehrer und Schüler.

---

*) Es sind diese längere Erzählungen „aus dem Knabenleben", in sprachlicher Beziehung vortrefflich gehalten, für die Beobachtung von Charakteren sehr gut, den Anforderungen eines konzentrierenden Lesestoffes nach den Grundsätzen des erziehenden Unterrichts aber nicht entsprechend.

Jeden Monat wird eine bestimmte Anzahl Linien oder Verse eines ausgewählten und vorher sorgfältig erklärten Lesestückes (im ersten Schuljahr 10 Linien, im letzten 30, bald Prosa, bald Poesie, im dritten Schuljahr u. a. Lafontainesche Fabeln) auswendig gelernt und laut in der Klasse oder im bedeckten Hofe vorgetragen.

Der Übung des schriftlichen Ausdrucks dienen besonders die Schulausflüge, über welche die Schüler im ersten Schuljahre mündlich berichten. Im zweiten Schuljahre folgt diesem Berichte eine Zusammenstellung der Gegenstände und Erscheinungen, welche bei dieser Gelegenheit die Schüler neu kennen gelernt haben. Danach wird ein Aufsatz gefertigt, welcher über jeden der aufgezeichneten Gegenstände einen Satz enthält. Dazu treten auch schon Arbeiten über gegebene Themata. Mit der Zeit lehrt man die Schüler auf diese Weise ihre Gedanken oder Beobachtungen disponieren. Die fertige Arbeit wird strenger Revision unterworfen, die sich die Schüler selbst nach und nach zum Gesetze machen müssen. Auf der obersten Stufe machen sie die Aufzeichnungen selbst während der Ausflüge. Hauptzweck dieser Übungen bleibt aber, alles Phrasieren und alle Künstelei abzuschneiden; die Schüler sollen nur das Wichtigste, Bedeutsamste aufzeichnen und ihre Bemerkungen in die klarste, knappste Form bringen.

Bei all diesen Übungen ist auf den mündlichen Ausdruck, auf Sprechreinheit und richtige, deutliche Aussprache unausgesetzte Sorgfalt zu verwenden.

14. Vlämisch. Über die Zwecke dieses Unterrichtes haben wir schon zu sprechen Gelegenheit gehabt. Die Einführung der Muttersprache der unteren Volksklassen Brüssels in die Volksschule war ein Wagnis, dessen Erfolg der Ligue de l'Enseignement die höchste Anerkennung sichert. Es galt erst zu beweisen, dass der Elementarunterricht in vlämischer Sprache möglich sei. Heute ist die Frage gelöst; man erkennt den Wert dieser ausdrucksvollen Sprache auch im Unterricht an. Für unseren gegenwärtigen Zweck genüge die Bemerkung, dass die école modèle eine Vlamländer-Klasse gebildet hat, in welcher aller Unterricht anfangs nur in vlämischer Sprache erteilt wurde; im dritten Schuljahr konnte dieselbe mit der französisch redenden Parallelklasse vereinigt werden.*) Der Unterricht befolgt eine durchaus analytische Methode.

Der Stundenplan giebt der vlämischen, sowie der französischen Sprache täglich je eine Lektion.

15. Musik. — Auch in diesem Fache folgt die Musterschule einem ausgeführten Lehrplan, dem die Methode Dessirier zu Grunde liegt, von der wir wenig zu sagen wissen. Eigen sind ihr die sieben „Tonformeln", einfache und kurze Melodien auf jeden der sieben Töne der Skala, und die

---

*) Auf dem Kongress wurde wohl nie vlämisch gesprochen; bei dem Fest, das die Stadt am 25. August gab, war aber die Festkantate vlämisch: Onderwijs en Arbeid, poëzie van Th. Coopman: getoondicht door K. Miry. Das Fahnenlied, das die Schüler der école modèle singen, ist französisch, Text von Hrn. Tempels, dem Präsidenten des Aufsichtsrates, Musik von Hrn. Landa, einem Musiklehrer der Anstalt.

sie symbolisch andeutenden und vergegenwärtigenden „mnemonischen Zeichen“, die mit der Hand in der Luft gezogen werden. Französische und vlämische Lieder werden in jeder Lektion 15—20 Minuten hindurch geübt.

Wöchentlich werden drei Gesangstunden erteilt.

16. Turnen. — Nach jeder Lektion verlassen die Schüler auf 15 Minuten das Klassenzimmer zur récréation libre, um 3 Uhr Nachmittags ist aber eine halbe Stunde récréation réglée. Ausserdem hat jede Klasse wöchentlich dreimal eine volle Turnlektion von 3/4 Stunde. Der Anstaltsarzt schreibt für einzelne Schüler, bei denen es notwendig oder nützlich sein könnte, besondere Übungen vor oder verbietet andere. Eine Viertelstunde ist für Freiübungen bestimmt, eine halbe für Geräte; mit und an den letzteren darf nur unter Aufsicht geturnt werden. Manchmal werden die Übungen mit Gesang begleitet. Zur Repetition und Einübung von Ordnungsübungen und Gesängen dient die récréation réglée. Auch das Schwimmen ist in den Turnplan einbegriffen. Auf die Einzelheiten desselben können wir hier nicht eingehen.

Die Schulausflüge. — Wir haben diese Ausflüge wohl auch an den meisten unserer Schulen. In der Ausdehnung, Einrichtung und Verwertung, welche die école modèle ihnen gegeben hat, werden sie wohl kaum irgendwo existieren. Sie finden für jede Klasse zweimal monatlich statt. Der Zweck derselben muss im Lehrgange der Klasse begründet sein. Der Lehrer trägt zunächst die Gegenstände, welche er seinen Schülern auf dem Ausfluge vorführen will, genau in ein besonderes Buch ein. Dann wird die Zeit bestimmt und die Anordnungen getroffen. Die Klasse geht im Turnschritt und in turnerischer Ordnung, benutzt auch die Eisenbahn bei weiteren Ausflügen; wir hören, dass die Schüler der école modèle in Ostende das Meer, in Antwerpen die Schelde mit den Hafenanlagen gesehen, das andere Mal Museen u. dgl. in Brüssel selbst besucht haben. Während der Ausflüge werden nach Anleitung der Lehrer Notizen gemacht. In der Klasse wird das Beobachtete durchgesprochen. Der Lehrer arbeitet einen ausführlichen Bericht aus, die Schüler kurze oder längere Aufsätze in der Art, wie wir sie oben schon besprochen haben. Die Schule hat eine Anzahl solcher Aufsätze und Lehrerberichte abdrucken lassen, welche von der pädagogischen Wirksamkeit der Einrichtung ein schönes Zeugnis geben. Es ist der Sach- und Anschauungsunterricht in seiner weitesten Entwickelung.

Der Lehrkörper. — „Die Lehrer haben ihre ganze Zeit der Schule zur Verfügung zu stellen. Es ist ihnen untersagt, irgend ein Amt ausserhalb der Schule anzunehmen oder Privatstunden zu geben.“ So lautet der erste Paragraph des règlement des professeurs. Man sieht, dass die Schule mit ganzer Kraft arbeiten will. Dazu kommt, dass sie im Grundsatze keine Schulbücher für die wissenschaftlichen Fächer zulässt. Die Lehrer sollen genügend vorgebildet sein, entschlossen, sich wissenschaftlich weiterzubilden und der Methode ihres Faches ein unausgesetztes Studium zu widmen. Der Verein bezahlt sie etwas besser, als die Lehrer anderer Schulen bezahlt sind, und bietet ihnen alle Förderung für weitere Studien.

Das Schulhaus stösst mit seiner schmalen Front an das grosse Boulevard, das Brüssel von Norden nach Süden durchzieht und an dieser

Stelle Boulevard du Hainaut heisst. Die beiden Langseiten, an welchen die Schulzimmer liegen, sind von Höfen begrenzt, an deren einem die Turnhalle (gymnase) liegt. Wenn man den Eingang des Hauses, zu dessen beiden Seiten Nebenräume liegen, durchschritten hat, kommt man in die 14 Meter breite und 27 Meter lange glasbedeckte Halle — den préau couvert, der unseren Schulen fehlt, in Frankreich ganz gewöhnlich ist. Sie reicht durch die beiden Stockwerke des Gebäudes hinauf und ist in der Höhe des zweiten mit einer 2,60 Meter breiten Galerie umzogen, von welcher aus der Zutritt in die Zimmer des zweiten Stockwerks gewonnen wird, während man unten aus der Halle unmittelbar in die Zimmer tritt. In diesem Raume bringen die Schüler die Zwischenpausen zu; hier sah ich auch singen und turnen (Ordnungsübungen). Auch eine geographische Lektion wurde hier abgehalten, als wir die Schule besuchten. Es handelte sich da um Orientierungsübungen und das erste Planlesen. Die Schüler, achtjährige Knaben, wurden durch ein Kommando in Staffeln auseinandergezogen. Jeder hatte seine Boussole in der Hand und legte sie vor sich nieder. Der Lehrer verlangte von einem Schüler die Angabe der Himmelsgegenden. Der Schüler zeigt nach seiner Boussole Nord und richtet sich selbst danach ein, ebenso die anderen Schüler; hierauf kommandiert er (der Schüler) der Klasse: Filez à droite („rechts um!"), die Schüler führen die Wendung aus, zeigen mit ausgestrecktem Arme die nun angenommene Richtung und der erste Schüler benennt sie u. s. f. So auch die Zwischenpunkte der Windrose. Hierauf wird ein Schüler an den Eingang der Halle gestellt. Er soll nun eine Reise machen: er durchkreuzt die Halle in verschiedenen Richtungen, verschwindet in einem Zimmer, tritt aus einem anderen wieder heraus, steigt die Treppe zur Galerie hinauf, geht auch dort in Zimmer und Gänge und kommt endlich wieder zur Klasse zurück. Hier hat ein anderer Schüler seinen Weg verfolgt und zeigt ihn nun auf den grossen Grundrissen der beiden Stockwerke und an dem Aufriss des Schulgebäudes.

Die Schulzimmer erhalten reichliches Licht, aber nur von links. Die Schüler sitzen in Einzelbänken von ziemlich guter Konstruktion. Rings um die Wände (auch unter den Fenstern weg, was natürlich sehr störend ist) läuft über dem Wandgetäfel etwa einen Meter hoch ein Streifen Wandtafel, der in Abteilungen geteilt ist nach der Anzahl der Schüler. Wenn nun bei uns die Schüler auf die kleine Schiefertafel vor sich oder auch ins Heft schreiben, treten hier die Zöglinge an die Wand heraus, wo jeder Kreide, Schwamm und Zirkel an seiner Abteilung der Wandtafel findet. Ich habe einer geometrischen Lektion beigewohnt (dictée géometrique), wo der Lehrer mit einem Blick die Zeichnungen aller Schüler übersah und leitete — überhaupt eine vortreffliche Stunde (Lehrer G. Claeys, Alter der Schüler 10—11 Jahre). Die Zimmer haben abgerundete Ecken, damit die Infektionsherde in der Wand vermieden werden; sie gestatten jedem Schüler, deren nicht mehr als 33 in einer Klasse sein dürfen, 1 m 68 Quadrat- und 9 m 110 Kubikraum. Rings an den Wänden hängen Karten und Abbildungen; aber auch Blumentöpfe stehen an den Fenstern. Die Heizung geschieht vom préau couvert aus durch beide Stockwerke hindurch. In einem der Höfe befindet sich ein kleiner Schulgarten.

Das ganze Haus ist licht und freundlich. Die Halle, die den Mittelraum des Hauses einnimmt, ist nicht so prunkvoll, aber hübscher, als in unseren Schulen die Aula zu sein pflegt.

Wenn Besucher kommen, welche während des Unterrichts über diesen oder jenen Punkt Aufklärung wünschen, so ruft der Lehrer einen Schüler heraus, der dem Gaste Auskunft geben soll. Man will die Schüler an den anständigen, aber ungezwungenen Verkehr mit Fremden gewöhnen; doch war bei dieser Einrichtung wohl auch der Gedanke leitend, dass die Schüler selbst sich als thätige Mitglieder einer Art von Gemeinwesen fühlen sollen. Ich fand die Schüler durchaus freudig angeregt und frisch; auch die Anwesenheit der vielen Besucher, mit denen ich dem Unterricht beigewohnt und die bald treppauf treppab gingen, bald in Gruppen laute Unterhaltung führten, lenkte die Aufmerksamkeit der Schüler nur wenig von dem Gegenstand des Unterrichtes ab. Die Ligue de l'Enseignement gestattet aber nicht bloss die Besuche der Schulfreunde, sie bittet sie, Fragen des Unterrichts und der Erziehung, deren Lösung sie versucht, mit den Lehrern der Schule zu besprechen und auch kritische Bemerkungen nicht vorzuenthalten. Wir fühlen auch unsrerseits der edlen Gastlichkeit des Vereins und den vielen, nachhaltigen Anregungen gegenüber, die er uns geboten hat, das Bedürfnis und die Pflicht, mit einem kritischen Worte diesen Bericht abzuschliessen.

Es kann dem aufmerksamen Beobachter nicht entgehen, dass die Gründer der école modèle sich an keine Auctorität binden wollten, sondern entschlossen waren, das ihnen gut Scheinende aus jeder Hand zu nehmen, die es ihnen bot. Doch verfuhren sie auch nicht rein eklektisch, sondern unterwarfen übernommene Einrichtungen einer strengen Prüfung, passten sie den gegebenen Verhältnissen an und bildeten sie auch da und dort weiter aus. Die Schule ist auf diese Weise eine Versuchsschule im besten Sinne des Wortes geworden, für uns deutsche Schulmänner, die wir seit langer Zeit in getretenen Geleisen uns bewegen und oft durch Rücksichten auf praktische Ziele, auf lokale Verhältnisse, auf bestimmte zufällige Bedürfnisse gehemmt sind, ausserordentlich lehrreich. Vor Allem muss der Schule zugestanden werden, dass sie in didaktischer Beziehung eine seltene Vollendung erreicht hat. Was irgendwie in der Methodik eines Faches erreicht worden ist, hat sie benutzt; in mancher Beziehung ist es ihr möglich gewesen, den Unterricht noch wirksamer und fruchtbarer zu gestalten, als er sich bisher in den Händen der besten Methodiker erwiesen hatte. Zudem ist die Organisation des Lehrkörpers und des Lehrplans zu einer höchst glücklichen Einheitlichkeit gediehen, welche die Erfolge des Unterrichts und der Schulerziehung wesentlich erhöhen muss. Aber freilich ersetzt der einheitlichst gestaltete Lehrkörper und die grösste Konformität der einzelnen Teile eines Lehrplanes noch lange nicht den für jede Schule unentbehrlichen Trieb, der aus der Wurzel aufsteigend alle Äste und Zweige mit dem gleichen frischen Saft beleben und nähren muss. Hat die école modèle einen einheitlichen pädagogischen Grundgedanken? Hat sie die Ziele aller Erziehung tief genug erfasst, um in den Zöglingen diejenige ruhige und kräftige Stimmung zu erzeugen, die der Wahrheit unter allen Umständen treu bleiben, das Gute trotz aller Hindernisse erfassen will?

Die école modèle gesteht den Wissenschaften keinen selbständigen Wert in der Erziehung zu, sie zieht aus ihnen nur „leur suc primaire" und vertraut darauf, dass die Menschheit, welche zu Wissenschaft und Kunst sich entwickelt hat, in Wissenschaft und Kunst fortwährend auch die Quellen der Fortbildung und Forterziehung finden werde. Wir haben schon oben darauf hingedeutet, wie nahe diese Grundsätze an die Herbartsche Pädagogik anstreifen.*) Aber Herbart geht von einem anderen Punkte aus, und das ändert die Sache doch bedeutend.

Entwickelung bringt Entfaltung, Wachstum bringt Mannigfaltigkeit. So hat auch die fortschreitende Bildung des Menschengeschlechtes zu einer solchen Menge einzelner Richtungen ihrer Bethätigung geführt, dass die einzelnen einander kaum mehr zu kennen scheinen, oft sogar einander entgegenarbeiten. Wenn wir auch Kunst und Wissenschaften als Äste eines und desselben Stammes ansehen, so weist doch oft die Kunst die Wissenschaft ab, und noch öfters streitet eine Wissenschaft gegen die andere. Noch mehr ist dies der Fall, wenn wir das Gebiet der menschlichen Gesittung in seinem weiteren Raume überschauen und Wissenschaft und Moral in ihren gegenseitigen Beziehungen untersuchen. Lange vor Rousseau und oft nach ihm hat man zu dem verzweifelten Grundsatz seine Zuflucht genommen, Tugend und Wissen müsse von einander getrennt und die Entscheidung für das eine oder das andere getroffen werden. Die Pädagogik hat sich nun zwar, ihrem Wesen und ihrer Bestimmung gemäss, von diesem pessimistischen Gedanken nie lange befangen lassen; aber sie muss doch zugeben, dass das Wissen, das mit den Dingen sich beschäftigt, welche den Menschen in unzählbaren Erscheinungsformen umgeben, und das Wollen, welches eine den inneren Menschen unmittelbar erfassende Kraft voraussetzt, auf ganz verschiedenen Gebieten sich bethätigen und dass eine Einwirkung des einen auf das andere nicht ohne Weiteres gegeben ist. Man darf selbst annehmen, dass bei wenig kultivierten Völkern das Herkommen, die in wenige einfache Worte gekleidete Sittenregel mehr Gewalt auf die Entschliessung der Einzelnen ausgeübt habe als die tiefste moralische Meditation auf den Menschen unserer Tage. Es gilt also, den Weg aus der Wissenschaft zum sittlichen Wollen zurückzufinden, und hier liegt eben die grösste Aufgabe der Erziehung. Wir können und wollen uns hier auf weitere Erörterungen nach dieser Richtung nicht einlassen. Die Pädagogik unserer Tage hat sich auch nach und nach daran gewöhnt, das viel misbrauchte Wort der Konzentration hauptsächlich auf diese pädagogische Forderung anzuwenden. Während der Unterricht, der nur Wissen und Können zum Ziel hat, den Zögling vom Einfachsten in das immer Verwickeltere, immer Mannigfaltigere führt, muss die moralische Erziehung darauf ausgehen, die rasche Wahl des einzigen, allein Richtigen zu sichern und der Bequemlichkeit oder moralischen Feigheit keine Ausflucht mehr übrig zu lassen, die der egoistisch berechnende Verstand sich etwa erdenken möchte; denn das Gute will mit „geradem, aller abspringenden

*) Vergl. Einleitung zur allgem. Päd.: „Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt."

Scheu entwöhntem Blicke"*) erfasst sein. Wenn demnach das Wissen auf das Wollen einwirken und der Unterricht sittliche Stärke und Leichtigkeit der sittlichen Wahl bereiten kann — und mit dem Glauben an diese Möglichkeit steht und fällt ja alles, was man Pädagogik heissen darf — dann muss es, das Wissen, wie eine „gewichtvolle, in sich zusammenhängende Masse" von „der Mitte des Gemüthes" aus seine Wirkung äussern.**)

Ist nun für die in diesem Sinne aufgefasste Konzentration das Notwendige geschehen in der Einrichtung der Brüsseler école modèle?

Der Lehrplan derselben setzt die einzelnen Fächer vielfach in Verbindung mit einander, er behandelt die Form nur in Gegenwart der Sache, welcher sie Ausdruck giebt, und ein Unterricht, der die Sachen immer gegenwärtig hält, wird überhaupt mehr Einheit haben, da die Sachen selbst einander näher stehen als die Wissenschaften, welche von denselben handeln. Insofern ist eine gewisse Konzentration allerdings erreicht. Die wichtigere und eigentlich erzieherische Konzentration wird aber erst erreicht durch die ununterbrochene Beziehung aller Wissensobjekte auf das zu erziehende Individuum selbst. Es giebt einen Sachunterricht nicht bloss in wissenschaftlichen Dingen; auch die sittliche Entwickelung des Zöglings muss der Lehrer mit ihm wirklich durchleben. Das Gefühl der Abhängigkeit von älteren, mächtigeren, verständigeren, erfahreneren Menschen, das Gefühl der Anhänglichkeit an diejenigen, welche mit ihrer grösseren Einsicht und Erfahrung den Unerfahrenen leiten und schätzen, die Wertschätzung der gesellschaftlichen Ordnung, in welcher der Zögling lebt, die Erkenntnis der eigenen Kraft, des eigenen Könnens, mit dem er in das Ganze der menschlichen Gesellschaft selbst eingreifen kann, aber auch das Bewusstwerden der menschlichen Schranken in allem dem, das Verlangen und Suchen nach einem höheren, bleibenden Grunde für alles Irdische und Zeitliche, das alles darf nicht bloss mit Worten gelehrt, es muss erlebt, es muss an wirklichen inneren, unter Umständen auch äusseren Erlebnissen erfahren werden. Nach diesem Zentrum hin arbeitet die école modèle allerdings mit einem Teile ihrer Einrichtungen, wenn sie die Schule selbst zu einer Art Gemeinschaft macht, deren Gesetze sie gleich verbindlich hinstellt für Schüler und Lehrer. Allein der Schüler kann dieses Abbild der grösseren Gesellschaft noch nicht würdigen; er kann sich nicht davon überzeugen, dass diese Gesetze, denen er unterworfen wird, nicht subjektives Belieben oder Erfindungen einer Zweckmäſsigkeit sind, die für ihn keine ist. Nein, die Schule wendet sich mit viel grösserem Nachdruck nach aussen, sie thut viel mehr für das Wissen, sie huldigt einem gewissen Materialismus, den ich freilich an sich durchaus nicht tadeln möchte. Man betrete nur diese schönen und trefflich ausgestatteten Schulsäle und sehe, wie alle Wände mit Abbildungen von Naturobjekten oder menschlichen Erfindungen überdeckt sind. Man fürchtet augenscheinlich die Zerstreuung der kindlichen Aufmerksamkeit nicht, die in denjenigen unserer Schulen, in

*) Herbart, allg. Päd., 3. Buch, 2. Kap., II. —
**) Vgl. ebend. 3. Buch, 3. Kap., V. —

denen man mit den Demonstrationsmitteln alle Wände ausstattet, fast regelmässig eintritt. Aber warum schmückt man nicht lieber die Wände mit ästhetischen Dingen, an denen der Schüler augenblicklich nichts lernt, die er aber ohne Gefahr der Zerstreuung immer wieder betrachten dürfte, bis ihm das Bewusstsein erwachte von dem wunderbaren geistigen Leben, das in diesen scheinbar regellosen Formen sich offenbart! —

Der Geschichtsunterricht würde hier seine Dienste zunächst anbieten; aber gerade dieser ist in der Brüsseler Musterschule zu einer wohl kaum gedeihlichen Skizze des Kulturganges der Menschheit gemacht worden, während er konkrete, anschauliche Bilder des menschlichen Lebens darstellen musste, an denen der moralische Takt des Zöglings sich bilden könnte. Wir wenden uns zum Unterricht in der Muttersprache; aber dieser, sei er nun französisch oder vlämisch, ist ein vorzugsweise formaler Unterricht: le cours spécial de français a pour but de fournir les notions relatives à la langue qui ne peuvent être données dans les autres cours etc. (programme des cours). Von allen anderen Fächern kann keines leisten, was wir hier verlangen.

Es bleibt nur Eines übrig, aber freilich das Wertvollste, was die Anstalt besitzt: ein Verein edler, aufopferungsfähiger, aufgeklärter Männer, welche die Schule ins Leben gerufen und mit Aufbietung aller geistigen und materiellen Mittel, welche für diesen Zweck ihnen zu Gebote stehen, sie leiten und erhalten, und eine Lehrerschaft, die auf glänzendere und mühelosere Stellungen verzichtet hat, um sich dahin zu stellen, wo ein reines, edles Ziel mit den reinsten, edelsten Mitteln erstrebt wird. Aber wir vermissen unter diesen Mitteln eines der wirksamsten, wir vermissen diejenige Wärme, welche auch der begeistertste Lehrer nicht aus sich erwecken, die er nur aus Kinderherzen entfachen kann. Man stelle der Jugend gut gezeichnete Menschen- und Lebensbilder, nicht historische meine ich, sondern nach ethischen Zielen entworfene, vor Augen, Bilder, in denen sich das Kind wiederfinden kann, um sich aber doch sofort höher hinaufgezogen, zu kräftigerem Handeln und Wollen aufgefordert zu fühlen, und die Wärme, welche den kalten Sinn der Selbstsucht verscheucht und alle besseren Regungen bald zur Entfaltung und Bethätigung bringt, wird nicht ausbleiben. Möge es den trefflichen Männern der Ligue de l'Enseignement und den Lehrern der école modèle gefallen, diesem Punkte, der in ihrem Programm zu fehlen scheint, ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden.

II. Mitteilungen.

I. Thesen über die allgemeine Bildung und die Berufsbildung der Volksschullehrer.*)

(Von Rektor Dörpfeld, Rektor Horn, Vorsteher der Präparandenanstalt in Orsoy, und Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach.)

Vorbemerkung: Es ist wichtiger, darüber sich zu verständigen, was zur Gesundheit der Lehrerbildung gehört, als ihr Vollmafs genau zu treffen.

Darum war uns vor allem daran gelegen, die Wahrheit zu fixieren, dass streng unterschieden werden muss zwischen der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung (Einleitungsthesen) — um so mehr, da die Mängel, an denen die Lehrerbildung früher gelitten hat und zum Teil noch leidet, zumeist aus der Verkennung dieser Wahrheit herrühren.

Dem entsprechend handelt es sich sodann darum, Begriff und Mafs einerseits der allgemeinen Bildung (I) und andererseits der Berufsbildung (II) zu ermitteln.

Erst wenn das alles feststeht, kann die Frage (III) an die Reihe kommen, in welchem Verhältnis die beiden Kurse hinsichtlich der anstaltlichen Einrichtungen und der Leitung zu einander stehen sollen.

Einleitung.

These 1.

Bei dem Bildungsgange der Lehrer muss — wie es auch bei allen anderen Berufsklassen geschieht — strenge unterschieden werden zwischen der grundlegenden allgemeinen Bildung und der Berufsbildung.

Gründe:

a) Natur des Unterrichts: die allgemeine Bildung hat es mit vielerlei Lehrgegenständen zu thun; die Berufsbildung konzentriert sich mehr und mehr auf die Berufsfächer (die pädagog. Hilfswissenschaften, Theorie und Geschichte der Pädagogik, praktische Übungen).

b) Natur des Geistes: in den jüngeren Jahren findet der Geist sich leichter in die Vielheit der Lehrgegenstände als später, wo er nach Vertiefung und demgemäfs nach Konzentrierung verlangt; in den jüngeren Jahren leistet der Geist mehr im rezeptiven Lernen (wie es

*) Die diesjährige deutsche Seminarlehrer-Versammlung, welche zu Michaelis in Berlin stattfinden soll, hat ebenfalls dieses Thema auf die Tagesordnung gesetzt, und ist der Seminardirektor Dr. Rein in Eisenach vom Vorstande aufgefordert worden, das Referat zu übernehmen.

mit der Vielheit der Lehrgegenstände und ihrer Einübung notwendig zusammenhängt) als später, wo er mehr zur Reflexion hinneigt; in den spätern Jahren verlangt der Geist immer lebhafter nach einer Anwendung des Gelernten — nach praktischer Thätigkeit.

c) erzichliche Gesichtspunkte: die disziplinarische und erziehliche Behandlung muss in den jüngeren Jahren eine wesentlich andere sein, als in den reiferen.

d) Analogie: in allen andern Berufsklassen ist die strenge Unterscheidung zwischen allgemeiner Bildung und Berufsbildung längst in bewährter Übung. (Vergl. die akad. gebildeten Stände, die höhern Gewerbe etc.)

These 2.

Die allgemeine Bildung und die Berufsbildung sind beide notwendig; doch ist jener Kursus als der grundlegende der wichtigere.

Gründe:

a) Was an der allgemeinen Bildung gebricht (qualitativ oder quantitativ), schädigt auch die Berufsbildung — nach der theoretischen und nach der praktischen Seite.

b) Je gründlicher und solider die allgemeine Bildung ist, desto gediegener kann die Berufsbildung werden — theoretisch vertiefter, praktisch geschickter.

c) Wenn eine tüchtige allgemeine Bildung gewonnen ist, so kann auf solcher Grundlage — im Notfalle — die Berufsbildung auf autodidaktischem Wege erworben werden. (Eine Handreichung für den umgekehrten Fall vermag die Berufsbildung nicht zu bieten.)

d) Mit Recht bemisst sich daher der soziale Rang eines Standes vornehmlich nach seiner obligatorischen allgemeinen Bildung.

I. Die allgemeine Bildung

(Präparandenschule, Proseminar).

These 3.

Dieser Kursus sei vierjährig, die Zeit vom 14.—18. Jahre umfassend (bei zweijährigem Seminarkursus) — resp. dreijährig, falls der Seminarkursus dreijährig ist.*)

*) Wenn hier gleichsam eine doppelte Form des Präparandenkursus (und des Seminarkursus) konzediert ist, so will das nicht sagen, dass uns zweifelhaft wäre, welche Form als die richtige angesehen werden muss. Wie es nur Eine Art von Linien giebt, welche den kürzesten Weg zwischen zwei Punkten darstellt, so kann auch nur Eine Form des Präparandenkursus die normale sein, und das ist der vierjährige (bei zweijährigem Seminarkursus). Wo jedoch, wie z. B. in Preussen, die anstaltlichen Einrichtungen der Seminare (Gebäude etc.) für einen dreijährigen Kursus berechnet sind, da muss man sich einstweilen mit einem bloss dreijährigen Präparandenkursus behelfen — wenigstens so lange, bis eine bequeme Überleitung in die normale Bahn gefunden ist.

These 4.

Er schliesst sich im allgemeinen an die Volksschule an; — (doch ist zu wünschen, dass in einer fremden Sprache und in der Musik bereits ein guter Anfang gemacht sei).

These 5.

Lehrgegenstände: im wesentlichen gelte zunächst der Lehrplan für Mittelschulen unter entsprechender Erweiterung auf den oberen Stufen; der Religionsunterricht muss jedoch stärker auftreten als in der Mittelschule; überdies ist der Lehrplan so einzurichten, dass für Musik die nötige Zeit gewonnen wird.

II. Die Berufsbildung

(pädag. Seminar).

These 6.

Der Kursus ist zweijährig (vom 18.—20. Jahre) — resp. dreijährig, wo der Präparandenkursus nur dreijährig ist.

These 7.

Lehrplan im ersten Jahre (resp. in den ersten beiden Jahren bei dreijährigem Kursus):

a) der allgemeine Bildungsunterricht (Religion, Geschichte und Geographie, Naturkunde, — deutsche und fremde Sprache, — Mathematik, Zeichnen), wird mit Einschränkung fortgesetzt; ebenso

b) der Musikunterricht — jedoch teilweise nur fakultativ.

Diese beiden Partien des Unterrichts müssen aber soweit eingeschränkt werden, dass

c) die folgenden Berufsfächer: Logik, Psychologie und Ethik — allgemeine Pädagogik und allgemeine Methodik, Geschichte der Pädagogik — wöchentlich mit 12 Stunden auftreten können. Dazu im zweiten Semester praktische Übungen.

These 8.

Lehrplan — im letzten Jahre:

a) Hier prävalieren die Berufsfächer: Psychologie, Volksschulpädagogik spezielle Regierungs-, Unterrichts- und Erziehungslehre), Geschichte des Volksschulwesens und praktische Übungen.

b) Aus dem allgemeinen Bildungsunterrichte werden mit je zwei Stunden fortgeführt: Religion (biblische Exegese), deutsche Litteratur, fremde Sprachen. — Dazu die Musik (fakultativ) und Zeichnen an der Wandtafel.

c) Die obligatorischen Lehr- und Lernstunden müssen so weit eingeschränkt werden, dass auch noch Zeit zu freien Studien bleibt.

These 9.

So lange das Seminar in der bisherigen Weise auch noch einen be-

deutenden Teil des allgemeinen Bildungsunterrichts zu übernehmen hat, ist eine Teilung der Abgangsprüfung — in eine allgemeine und eine berufliche — absolut notwendig. Sie geschehe in folgender Weise:

a) am Schlusse des ersten Seminarjahres (resp. des zweiten bei dreijährigem Kursus) finde die Abiturientenprüfung in den allgemeinen Bildungsfächern statt (nicht in der Musik). [In den vorgekommenen Berufsfächern wird gleichfalls examiniert, aber ohne Zensur im Zeugnis.]
b) am Schlusse des ganzen Seminarkursus finde die eigentliche Lehrerprüfung statt — wobei ausschliesslich in den Berufsfächern und in der Musik examiniert wird.

Gründe:

Es ist dringend zu wünschen, dass die Seminaristen im letzten Jahre sich unbeschwert dem Studium ihrer Berufsfächer widmen können. — Wenn bisher den Schulamtsaspiranten zugemutet wurde, neben den Lernleistungen in der Musik und in den Berufsfächern ihren gewiss nicht leichten „Schulsack" bis an das Ende des ganzen Seminarkursus mitzuschleppen: so war das nichts anderes als eine Menschenquälerei. Warum unter allen Ständen gerade der Volksschullehrerstand in seinem Bildungsgange eine solche abnorme Behandlung ertragen soll, ist vom Standpunkte der Vernunft unverständlich und höchstens aus seiner traurigen Geschichte, die ohnehin so viele abnorme Belastungen zeigt, einigermaſsen erklärlich.

III. Verhältnis der beiden Anstalten zu einander hinsichtlich der Einrichtung und der Leitung.

These 10.

Beide Anstalten müssen streng geschieden sein — räumlich und in der Leitung, womöglich auch örtlich.

(Dass der Lehrplan der Präparandenschule auf den später folgenden Seminarunterricht berechnet sein muss, versteht sich von selbst. Es ist Sache der Aufsichtsbehörde, für diesen Anschluss Sorge zu tragen.)

Gründe:

a) Die oben bezeichneten tiefgreifenden Unterschiede beider Anstalten — hinsichtlich des Lehrstoffes, der Lehr- und Lernweise, und der disziplinarisch-erziehlichen Behandlung der Zöglinge — machen auch eine äussere Scheidung wünschenswert.
b) In einem kleinern Schul-Organismus ist es leichter, die erforderliche Übereinstimmung in der pädagogischen Ansicht und in der gemeinsamen Arbeit herzustellen, als in einem doppelt so grossen.
c) In einem kleinern Schulsystem können Lehrer und Schüler in eine innigere Beziehung zu einander treten, als in einem grössern.
d) Die Direktionsaufgaben sind schon bei jeder dieser Anstalten zu umfassend und schwierig, als dass es rätlich sein könnte, dieselben in Eine Hand zu legen. Zwei freie selbständige Kräfte leisten mehr als eine, welche für zwei Mann arbeiten soll.
e) Der Schulwechsel, wie er durch die Trennung der beiden Anstalten

hervorgerufen wird, übt auf die Schüler einen viel stärkeren Anregungsimpuls aus, als das blosse Vorrücken von einer Klasse zur andern innerhalb eines sechsklassigen Organismus. (Der Bildungsgang durch eine vielklassige Anstalt hat wegen seiner Monotonie für die Schüler etwas so langweiliges — wie eine geradlinige Chaussee-Aussicht.)

f) Die grosse Klassenzahl verleitet leicht dazu, dem Fachlehrer-System auch auf den unteren Stufen mehr Raum zu gönnen, als nötig und pädagogisch wünschenswert ist.

g) Die Verschiedenheit der disziplinarisch-erziehlichen Behandlung der Zöglinge in beiden Anstalten ist zwar oben (bei a) schon erwähnt. Ein Punkt daraus verdient aber noch besonders markiert zu werden. Die Vereinigung von Präparandenschule und Seminar hindert, dem Bedürfnisse der Seminaristen nach einem grössern Mafs der Freiheit gerecht zu werden.

h) Der unterrichtliche Nachteil, welcher bei der Trennung der beiden Anstalten möglicherweise dadurch entsteht, dass der Lehrplan der Präparandenschule nicht bis aufs Pünktchen genau an den des Seminars anschliesst, ist von verschwindender Bedeutung gegen die vorgenannten zahlreichen und wichtigen Vorteile der Trennung. — Es ist sogar geradezu wünschenswert, dass den Präparandenschulen innerhalb der Schranken, welche die unitas in necessariis fordert, ein billiges Mafs von libertas gegönnt werde, — wie es andrerseits ebenfalls wünschenswert ist, dass die Seminarien eines grössern Landes nicht bis aufs einzelnste nach einer Schablone zugeschnitten sind.

i) Endlich weist auch die ausnahmslose Analogie darauf hin, dass allein die Trennung beider Anstalten das richtige ist: da bei allen andern Ständen die allgemeine Bildungsanstalt und die Berufsschule völlig gesondert sind (Gymnasium — Universität; Realschule — Polytechnikum).

These 11.

Eine solche Verbindung von Präparandenschule und Seminar, wobei die erstere bloss als Anhängsel figuriert, oder als eine Nebeneinnahme-Quelle für die Seminarlehrer dienen soll, ist ohnehin absolut zu verwerfen.

Soll ausnahmsweise aus lokalen oder andern zufälligen Gründen die Verbindung beider Anstalten gut geheissen werden, dann müssen die Präparandenklassen gerade so gut versorgt sein wie die Seminarklassen — also etwa so, wie es in den sechsklassigen sächsischen Seminarien der Fall ist. Nur bleibt auch dann noch wünschenswert, dass die beiden Anstalten räumlich gesondert sind, und an der Spitze der Präparandenklassen ein Konrektor stehe.

These 12.

Die Inspektion der selbständigen Präparandenschule kann einem Seminardirektor übertragen werden, — vorausgesetzt, dass beide Anstalten unter derselben Provinzialbehörde stehen. (Andernfalls, wenn nämlich die Präparandenanstalten unter der Bezirks-Regierung stehen, würde die Aufsicht der Gefahr ausgesetzt sein, zwiespältig zu werden.)

These 13.

Die Aufnahmeprüfung der Seminarien wird nicht ganz wegfallen können, aber sie kann und muss eingeschränkt werden.

Diese Einschränkung lässt sich in folgender Weise herstellen:

Diejenigen Präparandenschulen, welche einen vierjährigen (resp. dreijährigen) Kursus haben und überhaupt vollständig ausgerüstet sind, erhalten das Recht der Abiturientenprüfung. Dieselbe wird geleitet durch einen Kommissarius der Schulbehörde, unter Assistenz des aufsichtführenden Seminardirektors. Bei dieser Prüfung erhalten diejenigen Abiturienten, welche nachgewiesenermafsen für den Seminarkursus unzweifelhaft reif sind, auch sofort die Berechtigung zum Eintritt in ein provinz. Seminar, was in ihrem Zeugnis ausdrücklich vermerkt wird. Die Aspiranten dieser Qualität aus den verschiedenen Präparandenschulen der Provinz werden dann von der Provinzial-Schulbehörde unter die Seminarien der Provinz verteilt — mit Berücksichtigung der Heimat der Aspiranten. Die übrigen Abiturienten wie diejenigen, welche ein Seminar ausserhalb der betreffenden Provinz besuchen wollen, bleiben der Seminar-Aufnahmeprüfung unterworfen.

Gegründete Bedenken wider eine Abiturientenprüfung in dieser Form und mit dieser genau bestimmten Gerechtsame bei den bezeichneten Anstalten giebt es nicht — weder von Seiten der Schulbehörde, noch von Seiten der Seminare. — Wird nun solchen Präparanden, welche zum Eintritt ins Seminar unzweifelhaft befähigt sind, doch zugemutet, die Seminar-Aufnahmeprüfung mitzumachen: so ist das für diese jungen Leute nichts anderes als eine pure Belästigung und eine unnötige Beschwerung mit Unkosten.

II. Bemerkungen zu Günther's Präparation.

(Studien 1881, 1. Heft, pag. 19.)

Das „Ziel“ dient nach der von Günther angeführten Stelle aus Zillers Vorlesungen der Willensbildung. Der Wille soll zur Erstrebung eines Zieles angeregt werden, folglich darf das Ziel nichts darbieten, was der Schüler sich erst durch eigenes Streben erarbeiten soll, sonst vollbringt der Lehrer etwas, was der Schüler leisten kann und soll, und das ist gegen unsre Grundsätze.*) G. giebt nun in seinem Ziel fast den ganzen Inhalt der Geschichte im Exzerpt, er sagt den Schülern, dass die Jünger verzagen, er sagt, dass der Herr ihnen hilft, und lässt nur den einen Punkt, das Wie, unentschieden. Damit ist nicht nur die Spannung, mit der der Schüler dem Neuen entgegensehen soll, zum Teil verloren gegangen, sondern es unterbleiben auch sehr wichtige Gedankenoperationen, weil die Veranlassung dazu wegfällt. Ich würde das Ziel so stellen: Jesus und seine Jünger im Seesturm. Dann schliessen sich von selbst ohne viel Zuthun des Lehrers die Fragen an, die den Gang der Analyse bestimmen. Wenn die Schüler sich nicht schon von selbst melden, was in methodisch geschulten Klassen geschehen wird, so sagt der Lehrer, indem er gleichsam die Themen der

*) Ziller, Vorl. über allg. Pädagogik. S. 141.

gemeinsamen Besprechung angiebt: Wir können nun schon vermuten, wo und bei welcher Gelegenheit sich unsere Geschichte zutrug und wie es den Beteiligten dabei zu Mute war.

Damit bin ich schon zur Kritik der Analyse übergegangen. Diese hat bekanntlich den Zweck, diejenigen Vorstellungen im Bewusstsein hochzuheben, die durch ihre Verwandtschaft mit dem Neuen geeignet sind, apperzipierend zu wirken. Die Analyse wird diesen Zweck verfehlen und ausserdem den raschen Fortschritt im Unterricht ganz unnötig hemmen, wenn sie dieses und jenes herbei zieht, was zum Ziel in keiner direkten Beziehung steht. Die Aufmerksamkeit, die sich konzentrieren soll, wird abgelenkt, und das Material, an welches das Neue angeknüpft werden soll, tritt nicht bestimmt genug hervor. Damit soll nun nicht gesagt sein, dass der Lehrer abschweifende Gedanken der Schüler einfach barsch abweist, sondern es soll bloss verhindert werden, dass er selbst zu solchen Abschweifungen die Veranlassung giebt. Ergo: Königsdiener, römischer Hauptmann etc. etc. gehören nicht in eine Analyse über Jesus im Seesturm. — Die Bemerkung, dass man auf dem Wasser nicht wandern kann, scheint mir für Schüler, mit denen man das Leben Jesu behandeln kann, höchst überflüssig. Für ganz verfehlt halte ich den Schluss der Analyse, der eigentlich das letzte Bisschen Spannung für das Neue noch vollends wegnimmt. Wenn auch am Schluss der Analyse die bestimmte Erwartung ausgesprochen wurde, dass der Herr durch sein Gottvertrauen über Sturm und Wogen siegen werde, so müssen doch die Schüler in Spannung erhalten werden, bis sie in der Geschichte selbst die Bestätigung ihrer Vermutung finden.

In der Synthese wünschte ich vor allem eine reinliche Scheidung der beiden Hauptteile, nämlich der Erarbeitung des Geschichtsstoffes und der psychologisch-ethischen Vertiefung. Erst muss das Kind den g a n z e n zu einer methodischen Einheit gehörigen Geschichtsstoff überschauen und innehaben, dann erst kann es urteilen.*) Selbstverständlich werden die Urteile, welche die Schüler von selbst bei der Wiedererzählung einfliessen lassen, gern akzeptiert.

Im ersten Teil der Synthese werden auch die Überschriften der Abschnitte von den Kindern festgestellt, denn sie dienen als Reproduktionshilfen beim Wiedererzählen. Erst wenn die ganze Geschichte fliessend wiedererzählt werden kann, schreitet man zum zweiten Teil der Synthese, nämlich zur sogenannten Konzentration, fort.

Für diesen Teil möchte ich auf ein Wort Niemeyers hinweisen. Er sagt (Grunds. d. Erz. u. des Unterrichts, Langensalza, 1878, Bd. I, 166): „Je freier die Seele ist, wenn sie über ein Beispiel reflektiert, desto kräftiger wirkt es. Was man ihr aufdringen will, nimmt sie weniger willig auf und hält es selten fest .... Man lasse die That selbst zu ihrem Gefühl sprechen und gebe nur soviel Winke, als ein verständiger Führer thut, damit nicht gerade das Wichtigste übersehen werde." Mir scheint es nun, als ob G. mit seiner Unmasse von Fragen so viel Winke gebe, dass man vor lauter Unbedeutendem und Nebensächlichem (Warum nicht allein? Warum Jünger? Warum Schiff? etc.) die Hauptgedanken nicht herausfindet.

*) Ziller, l. c. 234.

Hätte sich G. streng an Zillers Vorschriften (l. c. 143) halten wollen, so musste er die vielen Fragen, wie sie Seite 20 auftreten, vermeiden und andere, pädagogischere Mittel zur Fortleitung des Unterrichts an die Hand geben. Einzelfragen, wie: „Was hätten sie (die Jünger) auch mitten in der grössten Not sicher wissen müssen, wenn sie fest an Gott geglaubt hätten?" bieten stets viel dar, was der Schüler selbst finden kann, und zerreissen, wenn sie massenhaft auftreten, die im Ablaufen begriffenen Reihen des kindlichen Denkens.

Einzelfragen werden den Schüler nie dahin bringen, dass er zusammenhängend denkt und spricht, sie machen ihn bloss denk- und mundfaul. Wo eine formale Weisung, z. B.: „Wir wollen über das Verhalten der Jünger sprechen", nicht ausreicht, um eine Meinungsäusserung der Schüler zu veranlassen, da würde ich bloss durch weiteres Ausmalen (in unserem Falle: Schilderung des nach Art der Schweizer Seen wütenden Sees Genezareth), oder durch den Kontrast (Lage und Stimmung der Jünger und des Meisters), oder durch ein augenscheinlich falsches Urteil, das natürlich nicht lächerlich sein darf (Jesus hätte sich doch in dieser grossen Gefahr auch fürchten sollen), die Schüler zum Nachdenken und Urteilen zu reizen suchen. Dass ein Unterricht ohne massenhaftes Fragen in manchen Lagen gar nicht möglich sei, ist ein Aberglaube, der durch die Erfahrung stets bestätigt werden wird, so lang man nicht den Versuch macht, durch ein längere Zeit konsequent fortgesetztes, streng methodisches Verfahren sich seine Schüler umzuschaffen.

Im System hätte gesagt werden können, dass die Sprüche nicht sämtlich zum Lernen, sondern zur Auswahl für den Lehrer dargeboten sind. Ausserdem hätte zwischen Aufstellung des neuen Gedankens und der Einreihung desselben in ein grösseres begriffliches Ganze geschieden werden können.

Auerbach i. V.

E. Thrändorf.

Druckfehler.

Studien I, pag. 17, Zeile 17 v. u.: Weckung, nicht Wirkung.

III. Präparation.

Geometrie im Anschluss an die Heimatskunde.*)

Motto: Mein Ziel ist nicht die Wissenschaft zu geben, sondern den Schülern zu lehren, sie im Falle des Bedürfnisses sich zu erwerben.
Rousseau III, 189.

Ziel: Warum fahren Röbers Rollwagen nicht den Plauenschen Weg nach dem Bahnhof.

Analyse: Wenn wir nach dem Bahnhofe gehen und schnell dort sein wollen, gehen wir freilich diesen Weg, aber er ist sehr steil und wird daher vom Fuhrwerk jetzt fast gar nicht mehr benutzt. Die beiden Bahnhofs-

*) Nachstehendes kann zugleich als Fortsetzung zu Jahrbuch X, 19—41, gelten.

strassen dagegen machen die eine einen grösseren, die andere einen kleineren Umweg, um weniger Steigung zu haben. Sehr schwere Lastwagen machen daher gern den grösseren Umweg, weil dort die Steigung ziemlich gering ist. Aber wie kommt denn dieser Unterschied, man muss doch auf jeder dieser Strassen aus derselben Tiefe zu derselben Höhe? — Ganz genau können wir die Frage noch nicht beantworten, aber wir wissen von uns selbst, dass man auf der längsten Bahnhofsstrasse viel bequemer und rascher gehen kann als auf dem Plauenschen Weg. Doch es giebt auch auf dieser Bahnhofsstrasse eine Stelle, an der man sehr stark bergan steigen muss. Das ist gerade da, wo Herr Oberlehrer Sch. wohnt. — Dort sind auch die Mauern der vor den Häusern liegenden Gärten ganz eigenthümlich gebaut, auf der einen Seite ist die Mauer hoch, auf der andern ist sie niedrig (das Bild der Strasse im Verhältnis zu einer solchen Gartenmauer wird angezeichnet). Hängt diese merkwürdige Erscheinung vielleicht auch mit der Steilheit der Strasse zusammen? Die Schüler kommen von selbst darauf, dass die Gartenmauer wagerecht — sie werden sagen: „Gerade hin" — liegen muss, und dass die Strasse um so steiler ist, je mehr sie sich von der wagerechten Linie entfernt.

Wenn wir nun nur erfahren könnten, wie diese Steilheit in ihren verschiedenen Graden zu messen und zu vergleichen ist!

Zwischen der Behandlung des vorstehenden Stoffes und der Inangriffnahme der Synthese liegt eine Exkursion. Überhaupt ist es günstig, wenn bei solchen Gelegenheiten zwischen Analyse und Synthese etwas Zeit verstreicht, damit die angeregten Gedanken Gelegenheit haben, im Schüler selbständig noch etwas weiter zu arbeiten, damit Versuche, Beobachtungen etc. vom Schüler auf eigene Faust angestellt werden können.

Bevor wir aber die Exkursion unternehmen, überlegen wir uns, was wir dabei vornehmen wollen und welche Instrumente wir dazu etwa brauchen können. — Wo an der Strasse Häuser sind, da können wir den Abstand von der Wagerechten leicht messen. Wie werden wir's aber da machen, wo keine Häuser sind? Nun, wir haben ja den Maurern oft genug zugesehen und ihnen das Geheimnis, wie man eine Wagerechte herstellt, sorgfältig abgelauscht.

Wir rücken also mit Richtscheit, Setzwage und Lot aus. — O weh, seufzt der Landschullehrer, wenn Instrumente nötig sind, dann kann ich nicht mitmachen, denn mein Schulvorstand ist nicht zu bewegen, auch nur den einfachsten Apparat anzuschaffen. — Nun, guter Freund, das ist auch gar nicht nötig. An den vielen künstlichen Apparaten, welche die physikalischen Kabinete schmücken, ist noch nicht viel gelernt worden. Selbstgefertigte Apparate*) sind die besten Lehrmittel. — Am Ziele angekommen, bringen wir unser Richtscheit, das mit dem einen Ende auf der Strasse aufliegt, mit Hilfe der Setzwage in die rechte Lage, lassen von dem andern Ende des Richtscheites das Lot auf die Strasse und finden so den Abstand von der Wagerechten. Wir haben Richtscheite von verschiedener Länge, jeder Schüler kontroliert mit seinem Apparat die Messungen und macht sich sorgfältige Notizen, die dann die Grundlage für den Unterricht bilden sollen.

*) Wer Anleitung bedarf, findet sie im Handwerksbuch von Barth u. Niederley.

Synthese: Wie steil ist nun die Bahnhofsstrasse, wie steil der Plauensche Weg? Der erste Schüler antwortet auf Grund seiner Beobachtungen: Die Bahnhofsstrasse weicht an der Stelle, an der wir zuerst beobachteten, um x, der Plauensche Weg um y cm von der Wagerechten ab. Aber sogleich meldet sich ein anderer Schüler, der an derselben Stelle gemessen hat, aber mit einem längeren Richtscheit, er hat ganz andere Zahlen gefunden. Das ist eine ganz verzweifelte Geschichte! — Und nun überlegen wir uns: Je länger wir das Richtscheit machen, um so grösser wird der Abstand, und doch wissen wir bestimmt, dass die Steigung dieselbe blieb.

Wir wollen uns die Sache einmal anzeichnen, und zwar bloss für die eine Beobachtungsstelle. Die Richtscheite werden übereinander gelegt, und zwar so, dass die Enden, welche auf der Strasse auflagen, sich decken. Nun decken sich auch die von Lot, Richtscheit und Strasse gebildeten Dreiecke zum teil, ihre Seiten sind ungleich, nur der Winkel an der Spitze ist in allen Dreiecken derselbe. Es gilt also die Grösse dieses Winkels zu bestimmen. Um sein Wachsen zu beobachten, lasse ich einmal den wagerechten Schenkel A, auf dem die verschiedenen Längen der Richtscheite abgetragen sind, mit dem auf der Strasse aufliegenden B zusammenfallen, dann giebt es keinen Winkel mehr. Wenn ich nun aber den Schenkel A nach seiner früheren Lage zu und darüber hinaus bewege, so beschreibt der Endpunkt desselben ein Stück eines Kreises, aber auch die Endpunkte der kleineren Richtscheite beschreiben Kreisstücke. Wir machen nun durch eine volle Umdrehung des Schenkels A um seinen Endpunkt aus diesen Kreisstücken ganze Kreise und sogleich zeigt sich ganz augenscheinlich: Wenn der äussere Kreisbogen ein Viertel des ganzen Kreises ist, so sind bei gleichbleibender Schenkelöffnung die nach dem Drehungspunkte zu liegenden kleineren Kreisbogen ebenfalls vier Teile von den kleineren Kreisen, zu denen sie gehören; ich kann also sagen: Die Winkelöffnung ist einen Viertelkreis gross.

Etwas ähnliches haben wir an unsern Uhren. Ob das Zifferblatt gross (Turmuhr) oder klein (Taschenuhr) ist, darauf kommt es nicht an, sondern von Bedeutung ist nur die Frage: Welchen Bruchteil der ganzen Kreislinie hat der Zeiger beschrieben? Damit wir nun aber diesen Bruchteil genau bestimmen können, ist sie in 60 Minuten eingeteilt, den Kreis aber, der zur Winkelmessung dient, teilt man in 360 Grad ein. Wenn wir also den durch unsere Messungen gegebenen Bogen genau bestimmen wollen, müssen wir ihn zum Kreis ergänzen, diesen in 360 Teile teilen und dann zusehen, wie viel Teile auf unsern Bogen fallen. Nachdem wir nun die Steigungswinkel der Strassen an verschiedenen Stellen festgesetzt haben, fällt uns die Vergleichung leicht.

Association: Wie ist die Verteilung der Steigung bei der oberen Falkensteiner Strasse, wie bei der unteren beschaffen? Welche Steigung zeigt durchschnittlich unser Weg? Die Winkel werden mit Hülfe der an den Häusern leicht aufzufindenden Wagerechten geschätzt und dann nachgemessen. Wie viel Grad der Kreislinie fallen auf 20 Minuten der Uhr, wie viel auf 15 etc.? — Die Kinder kommen ganz von selbst auf den Gedanken, dass man nicht jeden Bogen von neuem zum Kreis zu ergänzen und diesen in Grade einzuteilen braucht, sondern dass man einen einmal eingeteilten

Kreis mehrfach zu Messungen benutzen kann. So erarbeiten sie sich den Transporteur.

System: Der Transporteur.

Funktion: An den Eisenbahnstrecken haben wir schon oft Pfähle beobachtet, an denen oben zwei Arme waren. Auf diesen Armen standen Zahlen, deren Bedeutung wir uns jetzt klar machen. Wir setzen nun unsre Steigungsbestimmungen in diese neue Bezeichnungsweise um. Wie steil ist der Weg auf den Schafberg in Graden und Verhältniszahlen ausgedrückt? Übungen im Winkelschätzen.

E. Thrändorf.

IV. Präparation.

Bearbeitung der Geschichte: Der Kranke am Teiche Bethesda.
Für die Oberstufe von **Gelderblom-Steele.**

Zielangabe. Ich erzähle euch heute, wie der Heiland einen Kranken am Teiche Bethesda geheilt hat.

I. Vorbereitung.

1. Der Teich Bethesda war eine Quelle am Fusse des Tempelberges, er lag am Schafthor, also ganz in der Nähe der Stadt Jerusalem (zeigen). Hier heilte der Heiland einen Kranken.

2. In den letzten Stunden haben wir auch von einer Krankenheilung gehört; wen hatte der Herr gesund gemacht? (den Königischen.) Erzählt mir davon! — Es wird dann darüber gesprochen, dass Krankheiten unangenehm und traurig sind. Man muss oft viel Schmerzen leiden. An manchen Krankheiten stirbt man leicht, sie sind gefährlich, andere führen sicher zum Tode, sie sind unheilbar. —)

Wie versuchen wir, den Kranken zu helfen? (Wir beobachten die Kranken und ihre Krankheit, wir pflegen den Kranken sorgfältig, halten ihm alles Schädliche möglichst fern. Wir fragen andere Menschen, vor allem den Arzt, um Rat. Wir trösten den Kranken, wir beten für ihn.)

Was thut der Arzt? (Er besucht den Kranken, er fragt ihn nach seinem Befinden, er untersucht ihn. Er fragt nach seinen Schmerzen, er sucht sie zu lindern. Er verschreibt ihm Medizin. Er giebt dem Kranken und den Angehörigen gute Ratschläge. (Wiederholen!)

3. Manchmal rät der Arzt dem Kranken, an andern Orten Genesung zu suchen; er sagt wohl: der Kranke muss in andere Luft, das hilft ihm. Manche Krankheiten lassen sich an gewissen Orten oft leichter heilen, die Orte werden von den Kranken besucht; dort sieht man sie dann in der gesunden Luft spazieren gehen, sie wohnen in luftigen Wohnungen, sie baden in Heilquellen und trinken aus Gesundbrunnen. Wir haben solcher Orte mehrere in Deutschland kennen gelernt, nennt sie! — Auch an das Meer gehen die Leute, um dort zu baden. In solchen Badeorten sieht man Häuser, die sind nach einer oder auch nach mehreren Seiten ganz offen, so dass die Luft überall hindurch gehen kann; hier stehen Stühle und Betten. Auch sind die Spazierwege oft mit einem langen, schmalen Dach versehen. Solche offene, helle Räume nennt man Hallen. Wozu dienen sie? — Wann auch können die Kranken in desen Hallen sein, spazieren gehen oder umhergefahren werden? — Werden alle Kranken, die hier Hilfe suchen, diese auch finden? — (Wiederholen.)

4. Eine solche Heilquelle war auch der Teich Bethesda. Um ihn herum lagen fünf Hallen, diese hatten ihm auch den Zunamen verschafft. Bethesda bedeutet nämlich Haus der Gnade, der Barmherzigkeit. Barmherzige Menschen hatten sie für Elende, Kranke erbaut, und solcher befanden sich viele hier, da sie hier Genesung für jedes Leiden finden konnten. Der Teich besass nämlich die Kraft, von jeder Krankheit zu befreien. Aber nicht fortwährend hatte die Quelle diese Heilkraft, sondern nur dann, wenn das Wasser sich bewegte, aufbrauste und emporsprudelte, und nur der Kranke wurde gesund, der dann zuerst hinein gelangte. (Wiederholung.)

5. So wird also mancher Arzt vergeblich gerufen, manche Heilquelle ohne Erfolg aufgesucht und gebraucht. Wir merken, auf irdische, menschliche Hilfe können wir uns nicht verlassen. Nur an einem Orte giebt's immer Hilfe, bei Einem immer Trost und Rettung aus jeder Not, bei dem, der jetzt durch die Hallen Bethesdas wandelt und sucht, wem seine Hilfe wohl am meisten notthut.

II. Erzählung und Besprechung.

a. Ich erzähle euch jetzt, wie der Heiland an dem Teiche Bethesda einen Kranken heilte, der dort keine Hilfe finden konnte.

1. (Die Heilung.) Es war ein Fest der Juden und Jesus zog hinauf gen Jerusalem. Ganz in der Nähe der Stadt bei dem Schafthore befand sich ein Teich, der hiess mit seinem Beinamen Bethesda; um denselben waren fünf Hallen gebaut, in welchen viele Kranke: Blinde, Lahme, Dürre (Schwindsüchtige) lagen; die warteten daselbst auf den Augenblick, wenn sich das Wasser bewegte.

Daselbst war auch ein gichtbrüchiger Mensch, der schon 38 Jahre krank gelegen hatte. Jesus ging nach dem Fest dort vorüber und sah denselben liegen. Als er vernahm, dass derselbe schon so lange krank war, sprach er zu ihm: „Willst du gesund werden?“ Der Kranke antwortete: Herr, ich habe keinen Menschen, der mich in den Teich lasse, wenn das Wasser sich bewegt, und wenn ich komme, so steigt ein andrer vor mir hinein (und nimmt mir die Heilkraft des Wassers weg). Jesus spricht zu ihm: „Stehe auf, nimm dein Bett und gehe hin.“ Alsbald ward der Mensch gesund, nahm sein Bett und ging hin. (Wiedererzählen; Ergänzung und Berichtigung seitens der übrigen Schüler und wenn nötig, Erläuterung von Einzelnem seitens des Lehrers.)

2. (Der Geheilte und die Juden.) Es war aber desselbigen Tages der Sabbat. Da sprachen die pharisäisch gesinnten Juden, die dem begegneten, der gesund geworden war: „Es ist heute Sabbat, es ziemt sich nicht, das Bette zu tragen.“ Er antwortete: Der mich gesund machte, sprach zu mir: „Nimm dein Bett und gehe hin.“ Da fragten sie ihn: „Wer ist der Mensch, der zu dir gesagt hat: Nimm dein Bett —.“ Der aber gesund worden war, wusste nicht, wer er war, konnte also auch keinen Namen nennen, denn Jesus hatte sich ihm entzogen, was ihm auch leicht gelang, da so viel Volks an dem Ort war. (Wiedererzählen u. s. w.)

3. (Jesus und der Geheilte.) An einem andern Tage fand ihn Jesus im Tempel und sprach zu ihm: Siehe zu, du bist gesund geworden, sündige hinfort nicht mehr, damit dir nicht etwas Ärgeres widerfahre.“ Der Mensch

ging darnach hin und verkündigte es den Juden, es sei Jesus, der ihn gesund gemacht habe. (Wiederholung.)

4. (Der Juden Hass.) Darum verfolgten die Juden Jesum und suchten ihn zu töten, dass er solches gethan hatte auf den Sabbat. Jesus aber antwortete ihnen: „Mein Vater wirket bisher, und ich wirke auch.“ Darum trachteten die Juden ihm nun viel mehr nach, dass er nicht allein den Sabbat brach, sondern sagte auch, Gott sei sein Vater, und machte sich selbst Gott gleich. (Wiederholung.)

5. (Was Jesus noch weiter zu seiner Verteidigung sagte, lesen wir Joh. 5, 19—45.) [Wiedergabe der ganzen Erzählung.]

b. Besprechung nach den drei Seiten:

1. Geographisches: über den Ort der Handlung.
2. Kulturhistorisches: Krankheit, Arzt, Badeort, Hilfe.
3. Religiös-ethisches: skizziert in nachfolgendem.

Erzählt, was für einen Kranken der Herr geheilt hat! (Es war ein gichtbrüchiger Mensch, der schon 38 Jahre lang krank gelegen hatte, dem bis heute niemand hatte helfen können, auch nicht hatte helfen wollen.) Was klagte ihm der Kranke? (Er klagt ihm: Herr, ich habe keinen Menschen —.) Wie fand des Kranken langes Leiden ein schnelles Ende? (Jesus sprach zu ihm: Stehe auf —.) Was wirkt die That Jesu an und in dem Menschen? (Alsbald ward derselbe gesund, nahm sein Bett und ging. Er erkannte, dass der Helfer mehr als ein gewöhnlicher Mensch sei, er hält ihn für einen grossen Prophet, einen Gottgesandten, er glaubt an ihn. Er ist dem Herrn dankbar. Er freut sich seiner Genesung.) Wie wurde seine Freude plötzlich wieder gestört? (Der ganze zweite Abschnitt wird erzählt.) Was würdet ihr gesagt und gethan haben, wenn ihr den Menschen, sein Bett tragend und Gott lobend und preisend, hättet daher kommen sehen? (Wir hätten uns mit gefreut, auch Gott gedankt und an ihn geglaubt.) Wie verhielten sich aber die Juden der Heilsthat des Herrn gegenüber? (Sie ärgerten sich darüber, dass er das am Sabbat gethan hatte, sie hassten ihn und trachteten ihm nach dem Leben.) Wo haben sie sich schon früher über ihn geärgert? (Bei der ersten Tempelreinigung.) Worüber ärgerten sie sich dort? (Dort hat Jesus sich ihnen dargestellt als der Vertreter seines Vaters in dessen Hause, als der Herr des Tempels.) Warum lässt der Herr den Geheilten gerade am Sabbat das Bett hintragen? (Er will den Juden damit sagen, dass ihre Vorschriften über die Sabbatheiligung Äusserlichkeiten ohne Wert seien, ihre Sabbatheiligung eine falsche, wie ihr ganzes Wesen: eitel Schein und Heuchelei.) Warum hassen die Juden Jesum? (Weil er den Sabbat nach ihrer Meinung brach, weil er sagte, Gott sei sein Vater; weil er ihre Heuchelei aufdeckte und ihnen die Wahrheit sagte; weil er durch seine Worte und Werke ihnen in den Augen des Volkes schadete.)

III. Vergleichung. Welcher Unterschied besteht zwischen:

1. Der ersten Krankenheilung und dieser? (Ort: Kana—Jerusalem; Kranker: Sohn eines Königischen — alter Mann; Krankheit: Fieber—Gichtbrüchig. Der Vater kommt und bittet — Jesus fragt. (Jesus wird gesucht — Jesus sucht.) Jesus heilt in der Ferne — in der Nähe.)

2. Der menschlichen Hilfe und Jesu Hilfe? (nicht immer — immer; nicht aus eigner Kraft; — Menschen ohnmächtig — Jesus allmächtig.)
3. Jener Quelle und unsern Quellen? (für alle Seuchen — für einzelne; zeitweise — immer heilkräftig.)
4. Den jüdischen Satzungen und Gottes Gebot? (Äusserlichkeiten; — was vor Augen — Gott sieht das Herz an; Schein — Wirklichkeit; Buchstabe — Sinn.)
5. Dem ersten Streit mit den Juden und diesem? (Tempel — Sabbat.)
6. Die Wirkung der Heilung auf den Geheilten und auf die Juden? (Glauben—Unglauben; Dank—Zank; Liebe—Hass; Freude—Zorn.)

IV. Zusammenfassung. Was lernen wir aus dieser Geschichte 1) in bezug auf den Heiland? (Er erlöst von Leibes- und Seelennot und ist ein Herr des Sabbats); 2) in Bezug auf den Geheilten? (Er glaubt an den Herrn und ist Gott dankbar); 3) in bezug auf die Juden? (Sie hassen den Herrn.)

Lesen und Einprägen dieser Ergebnisse auch in biblischer Form:
Psalm 130, 7—8: Israel, hoffe auf —
Hebräer 10, 26—27: So wir mutwillig —
Marcus 2, 27—28: Der Sabbat ist —

Der Geheilte hätte auch sprechen können mit den Worten unseres Liedes:
Ich rief zum Herrn in meiner Not —
Der Herr ist nun und ewig nicht —
Wenn Menschenhilfe nichts mehr kann —
Ich will dich Gott —

Katechismus: 3. Gebot.

V. Anwendung. Was lernen wir aus dieser Geschichte für uns? (Der Herr ist ein Helfer in Krankheit, — er kann auch uns davon befreien. Der Glaube an ihn errettet Leib und Seele, — darum müssen auch wir an ihn glauben. Für seine Hilfe müssen wir ihm dankbar sein, und wir müssen ihn lieben.)

Der Heiland fragt auch uns: „Willst du gesund werden?“ Er erlöst auch uns von Leibes- und Seelennot, ruft uns dann aber auch zu: „Sündige hinfort nicht mehr!“ Dafür sollen wir ihn loben und preisen und sprechen:
Ich will dich, Gott, mein Leben lang —
Ich will dich lieben, meine Stärke —

Und wenn er uns noch nicht hat schmecken lassen, wie schmerzlich und traurig Krankheit ist, so haben wir umsomehr Grund zu Lob und Dank und sollen jauchzen: Lobe den Herrn, der künstlich —. Wenn er uns aber mit Krankheit schlägt, uns traurige Tage mit Weinen, Schmerz und Not schickt, dann sollen wir beten und hoffen:

Hoffe, Herz, es kommt die Stunde,
Wo du ausgeweint,
Wo aus des Erbarmers Munde
Dir auch Trost erscheint;
Wenn kein Mensch und auch kein Engel
Deiner Not gedenkt,
Hat er schon den Palmenstengel
Mild auf dich gesenkt.

Luft und Wasser kann er segnen,
Wann es ihm gefällt,
Kann vom Himmel Gnade regnen,
Ihm gehört die Welt;
Ohne Kraut und ohne Salben
Heilt sein kräftig Wort,
Den Verlassnen allenthalben
Ist er Arzt und Hort.

Tauche gläubig deine Wunden
In sein Gnadenmeer,
Aber hast du Gnade funden,
Sündige nicht mehr;
Wandle auf dem Friedenspfade,
Bet ihn ewig an,
Dessen Macht und dessen Gnade
Viel an dir gethan.

(K. Gerock.)

5. Die achte ordentliche Generalversammlung des Vereins deutscher Zeichenlehrer zu Breslau.

Für den 6. und 7. Juni c. hatte der „Verein deutscher Zeichenlehrer“ seine diesjährige Generalversammlung in Breslau anberaumt. Die Verhandlungen begannen unter dem Vorsitz des Vereinspräsidenten, des Professors Dr. Hertzer aus Berlin, mit einem Vortrage des Realschulzeichenlehrers Banke aus Breslau. Derselbe sprach „über die Wichtigkeit und Notwendigkeit der **allgemeinen** Einführung und **konsequenten** Durchführung des Modellzeichnens im **Freihand**zeichnen an Gewerbeschulen, Realschulen, Gymnasien, Seminarien, sowie auch auf der **Oberstufe** der gehobenen sechsklassigen Stadtschulen und in Fortbildungsschulen“. Herr Banke wies zunächst darauf hin, dass in neuerer Zeit der Freihandzeichenunterricht eine erfreuliche Wandelung erfahren und einen wesentlichen Fortschritt dadurch gemacht habe, dass man mit dem sonst so beliebten Kopieren aufgehört und sich bestrebt habe, auch den Zeichenunterricht als Massenunterricht zu erteilen; dass man demselben stofflich für jede Klasse ein ganz bestimmtes Pensum vorzeichnete, einen wohl erwogenen Zeichengang vom Leichteren zum Schwereren zu grunde legte und die zunächst zu zeichnenden Formen aus der Ornamentik entlehnte, um dieselbe sowohl für sich allein zum Verständnisse zu bringen, als auch ihre gebräuchliche und mögliche Verwendung auf dem Gebiete der Verzierungskunst zu zeigen. Freilich habe man noch nicht überall das mechanische, verständnislose Kopieren verlassen, und bei gar mancher Ausstellung sehe man noch jetzt derartigen Zeichnungen auf den ersten Blick an, wie fleissig der Lehrer die „letzte Hand angelegt“ habe. Aber selbst da, wo das allein berechtigte Ornamentzeichnen bereits Platz gegriffen, insbesondere auf der Oberstufe der Elementarschule sei eine Erweiterung des Stoffes über das Flachornament hinaus durchaus notwendig. Es müsse also auch da das Körperliche an die Reihe kommen, das Modell als direktes Vorbild eintreten; in dieser Hinsicht sei die Wiedergabe der Elementarkörper in charakteristischen Stellungen die nächstliegende Aufgabe. In dem zweiten ausführlicheren Teile seines Vortrags zeigte der Redner, wie die freie Auffassung für das Modellzeichnen schon durch das vorangehende Ornamentzeichnen angebahnt werden könne und vorbereitet werden müsse; er hob deshalb insbesondere dasjenige aus der methodischen Behandlung des ersten Zeichenunterrichts hervor, was das Modellzeichnen vorbereitet.

Herr Banke begründete zunächst, dass es gerade bei dem freien perspektivischen Zeichnen nach Modellen dringend geboten sei, darauf zu sinnen, wie für den Schüler die neue Arbeit erleichtert und so vorbereitet werden möge, dass sie ihm Interesse gewährt und gelingt. Hat der Schüler bei dem vorhergehenden Zeichnen ebener Gebilde das zu zeichnende Gebilde schon auf einer Fläche vor sich, hält er sich dabei an die wirklichen Maße und Formen, dieselben ebenso, verkleinert, vergrössert, etwas verändert wiedergebend; so beschäftigt ihn beim freien perspektivischen Zeichnen die scheinbare Form und Grösse des körperlichen Gebildes und dessen Darstellung auf eine Ebene ist die erst zu lösende Aufgabe.

Wenn nun auch bei allem vorangehenden Zeichnen darauf bedacht zu nehmen sei, dass die ganz freie Auffassung rechtzeitig angebahnt werde, so bedürfe das Modellzeichnen dennoch nicht, und gerade darum nicht, besonderer auf dasselbe berechneter Vorübungen; es sei nur nötig, gewisse Grundsätze und Gesichtspunkte bis zum Modellzeichnen konsequent festzuhalten und durchzuführen. Nämlich 1. dass der Zeichen-Unterricht von Anfang an wirklich Freihandzeichenunterricht sei, also jedes Hilfsmittel zum Abmessen, Abtragen der Maße, sowie zur Erzeugung der Linien unbedingt ausgeschlossen werde. Wenn dieser Grundsatz als maßgebender konsequent festgehalten wird, so gewinnt der Schüler sofort Respekt vor seiner Arbeit und lernt auch das Zeichnen kennen als eine Thätigkeit, die in jedem Augenblicke den ganzen Menschen in Anspruch nimmt, bei welcher jede Gedankenlosigkeit sich straft; so wird er sich ferner seiner Kraft bewusst und fühlt sich von selbst angetrieben, Schwierigkeiten zu überwinden, sein Selbstgefühl und seine Selbständigkeit wachsen. Neue Antriebe zu Fleiss und Sorgfalt liegen besonders in dem Umstande, dass auch der geringsten derartig entstandenen Arbeit ein Wert zuerkannt werden kann, wie er auf höherer Stufe verhältnismässig nicht bedeutender ist. Das Nachmessen nach sorgfältigster Prüfung des Gezeichneten, nach wohlerwogenem Abschätzen seitens des Schülers ist empfehlenswert; es muss aber ohne jedwedes Messinstrument geschehen, darf nur mit dem Bleistifte, nur auf Anordnung des Lehrers in bestimmt vorgeschriebener Weise vollzogen werden und nur zum Zwecke der Kontrole bei grossen Dimensionen. 2. Den Unterrichtsstoff betreffend, so muss jede neue Zeichenübung dem Auge neue Gelegenheit bieten, das Schätzungsvermögen zu erweitern und die Formenkenntnis zu bereichern. Darum keine Übung, die auf blosses Strichemachen hinausläuft, in der vermeintlichen Absicht, die Zeichenfertigkeit zu fördern; keine Wiederholung von Formen, die nicht sicher weiterbringen; daher Abweisung von Zeichenheften mit vorgedruckten Originalen, die auf Übung in Strichen und zahlreiche Wiederholungen berechnet sind. Es muss vielmehr immer wieder dem Verlangen der Jugend nach frischer Nahrung durch Darbietung neuer Formen, womöglich auch durch Hinzufügung der Farbe Befriedigung und damit Förderung der Formenkenntnis, des Geschmacks und des Urteils für das Schöne verschafft werden. Beseitigt muss auch werden das zeitraubende Schraffieren zum Zwecke der Grundierung in Zeichnungen mit fortlaufenden Mustern; um das Ornament hervorzuheben, empfehle sich vielmehr die Anwendung eines leichten Farbentones. Sei die Übung des Schraffierens mit Rücksicht auf nachfolgendes Schattieren zu empfehlen, so könne seine Anwendung doch erst dann eintreten, wenn der Schüler durch Zeichnen vieler musterhafter Verzierungsformen (Konturen) eine solche Gewandtheit erreicht habe, dass es nicht mehr als zeitraubend bezeichnet werden könne; keinesfalls dürfe es mehr Zeit in Anspruch nehmen, als die Zeichnung des Ornaments, das es hervorheben soll. 3. Wenn mit der Anwendung der Farbe zur Unterstützung der deutlichen Ausprägung der Einzelformen der jetzige Zeichenunterricht einen Fortschritt gemacht hat, so ist es als ein Abweg zu bezeichnen, wenn die Zeichenstunde zur Mal- und Kolorierstunde ausartet, in welcher der Zeichenstift eine untergeordnete Rolle spielt. Beabsichtigt oder nicht, schleichen sich Manierismus und Effekthascherei ein, und zu feinem Formgefühl kommt es beim Schüler selten; denn er zeichnet nicht, was er sieht, sondern malt, was er an dem Modelle an Farben nicht sieht und trägt so gewöhnlich Fremdartiges in die Zeichnung hinein, in dem Glauben, es sei die Wahrheit. 4. In Rücksicht auf das, was das Modellzeichnen vorbereitet, wies der Vortragende darauf hin, dass beim Klassen-(Massen)Unterricht und dem Zeichnen

nach grossen Wandtafel-Vorlagen ungleich mehr dafür geschehen kann, als beim Einzelunterrichte und dem Zeichnen nach Vorlageblättern. Die unmittelbare Nähe des Vorlageblattes wird in vieler Hinsicht nachteilig für die zu erzielende freie Auffassung; keinesfalls dürfe der Schüler kopieren, ohne Verständnis über Anlage, Gliederung, Ausschmückung etc. 5. Den Klassenunterricht vorausgesetzt, ist es sehr vorteilhaft, den Schülern die anzufertigende Zeichnung vor Beginn der eigentlichen Zeichenarbeit in möglichst grosser Ausführung vorzuzeigen, um durch den empfangenen Totaleindruck bald Interesse für die Arbeit zu erzeugen und die Einführung in das Verständnis zu erleichtern. 6. Das darnach platzgreifende Vorzeichnen (oder Skizzieren) an der Tafel geschieht in gewissen Absätzen (a tempo), je nachdem es die Zeichnung ihrem Aufbaue gemäss an die Hand giebt. Durch dieses allmälige Entstehenlassen der Zeichnung sollen die Schüler lernen, welcher Gang vom ersten Zeichenstriche bis zur Abgabe der Zeichnung innegehalten werden muss; sie sollen durch eingehende, ihrem Fassungsvermögen genau angepasste Erklärung die Bildungs- und Stylgesetze kennen und sich selbständig über das notwendige aus der Ornamentformenlehre aussprechen lernen. 7. Um der freien Auffassung möglichst vorschub zu leisten, muss auch für den Zeichenunterricht ein heuristisches Unterrichtsverfahren empfohlen werden. Die Abschätzung der grössern Dimensionen aus grösserer Entfernung, wie es das Zeichnen nach Wandvorlagen mit sich bringt, fördert die freie Auffassung um so mehr, wenn man anfänglich nur streng symmetrische Muster wählt, die Mafsverhältnisse aufsuchen und zahlenmäfsig angeben, dann beim Anzeichnen an die Wandtafel wiederholen und allmälig eintragen lässt. (Wie viel mal so gross ist etwa diese Strecke im Vergleiche zu jener? Diese Frage wird beim spätern Modellzeichnen zu einer Kardinalfrage.) 8. Ganz besondere Aufmerksamkeit ist der richtigen Anwendung von Hilfslinien und Hilfsfiguren, welche ja bei der freien Darstellung des Körperlichen die wesentlichsten Dienste leisten müssen, zuzuwenden. Hilfslinien und Hilfsfiguren müssen sich ganz nach dem organischen*) Aufbau der Zeichnung richten; eine willkürliche Angabe derselben — etwa Quadratnetz — wird also Unkenntnis der Sache verraten. Hilfsfiguren müssen zunächst im ganzen aufgefasst werden, ehe das Auge sich Einzelheiten zuwendet; zweckmässig ist es, bisweilen eine Nebenfigur aus dem Gebilde herauszuheben und sie auf der Schultafel zu skizzieren; dadurch kommt man der freien Auffassung von Linien und Figuren, worauf es ja beim Modellzeichnen so sehr ankommt, wesentlich zu Hülfe. 9. Die festzuhaltenden Hauptrichtungen, nach welchen die Lage der zu zeichnenden geraden und geschwungenen Linien zu schätzen ist, sind die senkrechte, die wagerechte und die halbrechte. Zur Beurteilung der Hauptrichtungen dient das Visieren mit dem lang vorausgehaltenen langen Zeichenstifte, wobei darauf zu halten ist, dass sofort die Lage des Stiftes im Raume auch bald für sich allein betrachtet und dem Auge fest eingeprägt werde. 10. An Stelle derjenigen Ornamente, bei denen die strenge Symmetrie gewahrt ist, müssen beim weitern Fortschrit solche treten, die eine freie Behandlung und ungezwungene Entwickelung der Formen zeigen, und je mehr sich die Schüler dem Modellzeichnen nähern, desto weniger muss es sich als notwendig erweisen, das Zeichnen selbst noch vorzubereiten. 11. Unbedingt sind grosse Wandtafelvorlagen, die gar keine Hilfslinien enthalten, am geeignetsten, die ganz freie Auffassung zu fördern, indem der Schüler genötigt wird, sich die bez. Hilfslinien und -Figuren auf der Vorlage als gezeichnet selbst vorzustellen. In ganz beliebiger Verkleinerung, wie es der zugeteilte Raum auf dem Zeichenblatte gestattet, ist die Zeichnung wiederzugeben. Hierbei werden oft ganz unregelmäfsige Figuren den Anhalt geben können. 12. Überaus wichtig ist das Zeichnen nach natürlichen Blatt- und Blütenformen und einigen Fruchtformen. Schon im Anschlusse an das Zeichnen einfacher stylisierter Blumen aus verschiedenen Stylarten sind auch einfache natürliche Blattformen, die unschwer geometrische Grundformen erkennen lassen, den Hauptumrissen nachzuzeichnen, selbstverständlich nur stylisiert und als Flachmuster aufgefasst. Bei erlangter grösserer Fertigkeit werden zusammengesetzte und in den Umrissen feiner bewegte Blatt-

*) Organische Hülfslinien und -Figuren. (Wr.)

formen, die aber nicht gerade ins Minutiöse hinein ausgebildet sind, sehr geeignet sein, die Auffassung auch an kleinen Formen zu erproben. Jeder Schüler soll dazu ein (gut gepresstes) Blatt als Vorbild vor sich haben und, als Flachmuster behandelt, selbständig und möglichst charakteristisch zur Darstellung bringen, wobei es weniger darauf ankommen wird, die Ausrandungen der Blätter wiederzugeben, als vielmehr ihre Umrissformen im ganzen und einzelnen wahrheitsgetreu wiederzugeben. In vielen Fällen wird man eine bedeutende Vergrösserung der Blätter verlangen müssen, da sich ein grosser Teil recht zierlich gehaltener, aber sehr kleiner Blätter auffinden lässt, die man in der Verzierungskunst bei Bildung von Flächenmustern, Eck- und Flächenfüllungen, Bändern u. s. w. sehr wohl verwenden kann. —

Dem Vortrage schloss sich eine kurze Diskussion über einzelne Punkte desselben an, an welcher sich insbesondere Zeicheninspektor Flinzer aus Leipzig, das „Nachmessen", und Zeichenlehrer Kleist aus Magdeburg, das Visieren durchaus abweisend, Seminarlehrer Wehner aus Bunzlau, die richtige Anwendung beider Operationen verteidigend, endlich der Vorsitzende, die entgegenstehenden Ansichten vermittelnd, beteiligten.

In dem zweiten Vortrage der Tagesordnung, demjenigen des Zeicheninspektors Flinzer aus Leipzig, erläuterte derselbe an einer sehr zweckmässig geordneten Kollektion von Schülerzeichnungen den in seinem Buche: „Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen. Wissenschaftlich entwickelt und methodisch begründet" (Bielefeld und Leipzig, Verlag von Velhagen & Klasing) niedergelegten Zeichengang, und zwar von den einfachsten Arbeiten der Volksschule an bis zur vollendetsten Zeichnung eines Primaners. Erwähnen wollen wir, dass Herr Flinzer den Anfang des Zeichenunterrichts stofflich etwas zurückverlegt hat; er lässt jetzt vor dem Quadrate, welches nach seinem Lehrbuch die erste Figur ist, erst die gerade Linie, und zwar in beliebiger Lage, zeichnen, dieselbe auffassen lehrend als den „kürzesten Weg" zwischen zwei Punkten.

Nach gemeinsamem Mittagsmahle in der vereinigten Loge begab sich die Versammlung nach der schlesischen Gewerbe- und Industrieausstellung, um unter Führung des Direktors und der Lehrer der Königlichen Gewerbeschule zu Breslau die einschlägige Abteilung XVIII, „Ausstellung von Schülerarbeiten schlesischer Gewerbeschulen" u. a. zu besichtigen. Abermals musste sich hier jedem Kenner die Überzeugung aufdrängen, wie unter Zugrundlegung eines wohldurchdachten, logisch fortschreitenden Unterrichtsganges sich die schönsten Resultate erreichen lassen, selbst wenn die Geldmittel zur Anschaffung von Lehrmitteln nur geringe sind. Auszeichneten sich die Gewerbeschulen zu Breslau, zu Brieg und die Bergschule zu Gleiwitz.

In der Sitzung des zweiten Tages beschäftigten sich die Vereinsgenossen zunächst mit innern Angelegenheiten des Vereins. Die Einnahmen und Ausgaben des Vereins balancieren im verflossenen Vereinsjahre mit etwa 3340 Mk. Die nächste ordentliche Generalversammlung ward zu Pfingsten 1882 für Bremen in Aussicht genommen, da aber die allgemeine deutsche Lehrerversammlung in Karlsruhe diesen Ort für 1883 bestimmt hat, so dürfte der Beschluss der Zeichenlehrerversammlung wohl eine Änderung erfahren.

Unter andern innern Angelegenheiten ist für unsern Zweck noch das Ergebnis jener Preisbewerbung hervorzuheben, auf welche u. a. bei Gelegenheit der Provinziallehrerversammlung zu Osnabrück im Jahre 1879 empfehlend hingewiesen ward, nämlich derjenigen vom Verein ausgeschriebenen „über das Körperzeichnen in der Volksschule." Zeicheninspektor Flinzer referierte namens der Preisrichterkommission, dass keine von den vier Bewerbungsschriften als preiswürdig habe bezeichnet werden können, indem sie sämmtlich den gegebenen Bedingungen teils gar nicht, teils nur ungenügend entsprochen hätten. Es ist also eingetreten, worauf der Herausgeber dieser Studien bereits im vierten Heft des vorigen Jahrganges pag. 25 hingewiesen hat: „Ein besserer Gang als der Stuhlmanns ist vorläufig nicht zu finden." —

Es folgte nun der Bericht des Vorsitzenden über die allgemeine Abstimmung mittelst Stimmkarten hinsichtlich der von einer Kommission unter Zugrundlegung der vom Verein im Jahre 1879 angenommenen „Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht ausgearbeiteten Lehrpläne für Volksschulen.

für Präparandenanstalten und Seminare." Von den 276 eingegangenen Stimmen — der Verein zählt gegenwärtig 291 aktive Mitglieder — erklärten sich betreffend a. den Lehrplan für den Zeichenunterricht in der Volksschule 251 dafür, 17 dagegen, 8 enthielten sich der Abstimmung; b. in Bezug auf den Lehrplan für Präparandenanstalten und Seminare waren 245 dafür, 21 dagegen, 10 enthielten sich der Abstimmung. Sehr am Platze war hierbei die Bemerkung des Vorsitzenden, wie notwendig es sei, bei dem jetzt so häufigen Wechsel der Schüler, namentlich auch wegen des Wechsels in den Volksschulen, Einheit in die Methode und den Lehrplan des Zeichenunterrichts zu bringen. Diesen Gedanken bestätigend wies Inspektor Flinzer auf die günstigen Erfahrungen an den Leipziger Volksschulen, Lehrer Sturtevant auf diejenigen an den Volksschulen in Breslau hin; entschieden segensreich seien die Folgen, welche die durch den Verein deutscher Zeichenlehrer eingeleitete Reform des Zeichenunterrichts in dieser Richtung bereits gehabt habe.

Die weitere Beratung erstreckte sich auf die Veranstaltung einer Ausstellung von Schülerarbeiten und Lehrmitteln für das Jahr 1884 in Berlin. Mit der speziellen Ausarbeitung und Veröffentlichung des Programms wird eine Kommission, welcher das Rechtder Kooptation zuerkannt ward, betraut, bestehend aus den Herren Prof. Dr. Hertzer aus Berlin, Seminaroberlehrer Hahnemann aus Annaberg i. S., Zeicheninspektor Flinzer aus Leipzig, Zeichenlehrer Moratzki aus Elberfeld und Zeichenlehrer Gräber aus Bremen. Aus den vom Verein nach einer eingehenden Kommissionsberatung angenommenen allgemeinen Grundsätzen für das Programm der genannten Ausstellung ist hervorzuheben: § 1. Die Ausstellung hat den Zweck, Klarheit in den Wettstreit der Methoden zu bringen, um dadurch noch mehr als bisher dem allgemein („formal") bildenden Werte dieses Unterrichtsfaches für die wissenschaftlichen Lehranstalten Anerkennung zu verschaffen. § 2. Zur Ausstellung werden zugelassen Schülerzeichnungen aus den allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten (z. B. Volksschulen, Mittelschulen, Gewerbeschulen, Realschulen, Gymnasien, Lehrerbildungsanstalten etc.), und zwar nur aus dem Schuljahr 1883/84. § 3. Aus den Schülerarbeiten ein und derselben Klasse und den hinzugefügten Erläuterungen muss aber eine gleichzeitige Belehrung, ein logischer Lehrgang und ein bestimmtes Klassenziel ersichtlich sein. § 4. Es sind nus ein und derselben Klasse möglichst sämtliche Zeichnungen in methodisch geordneter Reihenfolge zu heften; der Lehrgang wird entweder durch Zeichnungen des Lehrers oder durch die des besten Schülers, welche zum Zwecke des Anheftens in losen Blättern einzuliefern sind, veranschaulicht. § 5. Ausnahmsweise dürfen Arbeiten der Oberklassen, welche im Einzelunterrichte entstanden sind, ausgestellt werden, wenn aus denselben hervorgeht, dass sie methodisch mit den Arbeiten der unteren Klassen in Verbindung stehen. § 6. Die Berechtigung zur Ausstellung beschränkt sich nicht auf die Mitglieder des Vereins, auch nicht auf die Methode desselben. § 7. Eine Ausstellung von Lehrmitteln soll damit verbunden werden. § 8. Der Verein wird seinerzeit eine Kommission zur Berichterstattung erwählen.

Bei dem Interesse, welches die Redaktion dieser Studien auch dem Zeichenunterrichte bislang zugewendet hat, ein Interesse, welches nicht weniger bei den Lehrern vorhanden sein wird, dürfen wir wohl noch anzuführen uns gestatten, dass die bezügl. Kommission seinerzeit in dem Programm ein „Erläuterungsschema" für diejenigen Lehrer vorschreiben wird, welche die Ausstellung mit Schülerarbeiten etc. zu beschicken gedenken. Dieses Schema soll mit Notizen versehen werden, welche Auskunft geben über den Charakter der Anstalt, auf wie viele Jahre der Kursus der Anstalt berechnet ist, ob der Zeichenunterricht in allen Klassen obligativ, in welchen er nur fakultativ ist, wie viele Zeichenstunden wöchentlich erteilt werden und ob in Doppel- oder getrennten Stunden, wie viele Zeichenstunden im Schuljahre 1883:84 in den einzelnen Klassen faktisch erteilt worden sind, wie hoch die Schülerzahl der einzelnen Klassen und ob ein Zeichensaal vorhanden ist, oder ob der Unterricht im Klassenzimmer erteilt wird, ob und welche Hilfsmittel bei Anfertigung der Zeichnungen angewendet seien, ob der Lehrplan vorgeschrieben sei (bejahendenfalls ist derselbe mitzuteilen), welche Summe für Lehrmittel ausgesetzt, wie das Schülermaterial beschaffen sei etc. etc. Die gewissenhafte Behandlung der Notizen des Erläuterungsschemas wird als eine Ehrenpflicht hingestellt werden. — Das Programm wird ferner, als sehr geeignet, den Nachweis über die Wirksamkeit

eines Lehrverfahrens zu führen, die Anfertigung und Einsendung von Klausurarbeiten empfehlen, welche, wie andere Prüfungsarbeiten, ohne vorhergehende Besprechung dieser Spezialaufgabe angefertigt worden sind. Zeicheninspektor Flinzer aus Leipzig nahm Gelegenheit, der Versammlung einen Stoss Klausurarbeiten aus einer der ihm unterstellten Klassen vorzuzeigen.

Die Versammlung fasste ferner den Beschluss, einen Preis von 300 M. für eine als gut anzuerkennende sachgemässe Beurteilung der vom Vereine aufgestellten „Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten“ auszusetzen. Dieser Beschluss motiviert sich durch die Erwägung, dass es, wenn den Grundsätzen allgemeine Anerkennung verschafft werden soll, unbedingt nötig ist, das in den Protokollen, in der Zeitschrift und in besonderen Schriften enthaltene Material zur Begründung derselben zusammenzustellen und zu sichten. Das Ausschreiben des Konkurses, die Wahl der Preisrichter etc. bleibt dem Vorstande des Vereins (Vorsitzender: Prof. Dr. Hertzer in Friedenau bei Berlin; Mitglieder: Zeicheninspektor Flinzer in Leipzig, Seminaroberlehrer Hahnemann in Annaberg, Zeichenlehrer Kleist in Magdeburg, Reallehrer Gräber in Bremen, Reallehrer Banke in Breslau, Gewerbeschullehrer Moratzki in Elberfeld) überlassen. Es sei hierbei bemerkt, dass die „Grundsätze für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten, einschliesslich Volksschulen“ (Preis: 0,20 M., mit Protokollen: 0,60 M. in Briefmarken) und die auf grund der Grundsätze abgefassten „Lehrpläne für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht an allgemein wissenschaftlichen Lehranstalten“ (Preis: 0,40 M. in Briefmarken) von dem Vorsitzenden des Vereins, Prof. Dr. Hertzer in Friedenau, zu beziehen sind.

Eine längere Debatte verursachte der in der Versammlung zur Verhandlung kommende Antrag des Zeichenlehrers Zeppenfeld in Elberfeld: „Der Verein möge an den Redakteur der Vereinszeitschrift (Prof. Dr. Hertzer) die Bitte richten, in Zukunft mehr, als dies bisher geschehen, den parteilosen Charakter der Zeitschrift zu wahren“. Der Antrag fand Zustimmung, namentlich ward von posenern und schlesischen Mitgliedern hervorgehoben, dass die fortgesetzten Streitartikel, welche zwischen Grau (Reallehrer in Stade) und Flinzer, zwischen Thiele (Reallehrer in Osnabrück) und Grau, zwischen Zeppenfeld und Schlömilch (Prof. und Geh. Schulrat in Dresden) von Hertzer gegen Jessen und Stuhlmann (Vertreter der Hamburger Methode) gewechselt und geschleudert wurden, sowohl der Verbreitung der Zeitung, als auch namentlich die zum teil recht abfälligen Kritiken von Ausstellungen etc., der Ausbreitung des Vereins ein Hindernis bereits geworden seien, bezw. bei ihrer Fortsetzung noch werden müssten. Die Versammlung stimmte dem Antrage bei. Würden sich die streitenden Mitglieder des Vereins mehr der auf- und ausbauenden Thätigkeit, einer ruhigeren Beurteilung und einem sicheren Studium auch anderer Methoden hingeben, so könnte eine solche Unbekanntschaft wie die, dass der Herr Dr. Rein in Eisenach in seinem „Ersten Schuljahr“ schon für Einführung des Zeichenunterrichts Partei genommen; eine Äusserung wie die: mehr als „Spielen“ könne das doch nicht sein, und wo kein systematischer Zeichenunterricht am Platze sei, da solle man überhaupt das Zeichnen lassen, nicht vorkommen.

Im Anschluss an diesen Bericht bringen wir die Thesen zur Mitteilung, welche die Generalversammlung der schlesischen Lehrerschaft letzte Pfingsten in Hirschberg angenommen hat. In einem längeren Vortrage legte nämlich Lehrer Klose aus Görlitz einen „Zeichenunterrichtsgang für die Volksschule“ dar, dessen Grundgedanken in folgende Sätze gefasst waren:

1. Der Zeichengang muss dazu beitragen, dass nicht bloss Auge und Hand gebildet werden, sondern dass auch Verstand und Schönheitssinn einige Pflege erfahren.

2. Als Zeichenstoff eignen sich zunächst ebene Gebilde, und zwar die einfachen geometrischen Linien und Flächen, sodann geometrische Linien- und Flächenornamente, stilisierte Pflanzenformen, sowie einige leichte, idealistisch gehaltene Tiergestalten.

3. Auszuschliessen sind dagegen Landschaften und dergl., menschliche Figuren, realistisch aufgefasste Tier- und Pflanzenformen.

4. Die Formen müssen der Leistungsfähigkeit der Kinder entsprechen und müssen
5. schön und mannigfaltig sein.
6. Die Anordnung der Formen darf nicht bloss nach den Grundsätzen: „Vom Leichteren zum Schwereren“ etc. getroffen werden, sondern es muss die Anordnung zugleich mit Rücksicht auf die Abstammung bezw. mit Rücksicht auf die gegenseitige Verwandtschaft der Formen geschehen.
7. Die rein technischen Übungen müssen in dem angewandten Stoffe so wohlgeordnet und so reichlich vertreten sein, dass sich sogenannte Vorübungen fast ganz erübrigen. Jedenfalls müssen aber die angewandten Stoffe die etwa abgesondert voraufgegangenen technischen Übungen auch wirklich zur Anwendung bringen.
8. Nicht bloss einfache Grundformen und einzelne Motive, sondern auch kleine Zusammensetzungen muss der Zeichengang enthalten.
9. Die zusammengesetzten Formen müssen übersichtlich und harmonisch gegliedert sein.
10. Die Zeichnungen müssen, soweit dies ausführbar ist, praktisch verwendbar sein.
11. Nach den ebenen Flächengebilden werden einfache geometrische Körper nebst einigen zunächst liegenden Zusammensetzungen nach vorgestellten Modellen gezeichnet.

Die allgemeine Versammlung schlesischer Lehrer nahm nach kurzer Debatte die vorstehenden Sätze an und bezeugte damit ihr wachsendes Interesse, ihr vermehrtes Verständnis für den Zeichenunterricht in der Volksschule.

Bunzlau. Seminarlehrer Wehner.

III. Rezensionen.

I.

K. Eberhardt, Grossherzogl. Sächs. Schulrat u. Bezirksschulinspektor, Die Poesie in der Volksschule. Deutsche Dichtungen für den Schulgebrauch erläutert. Langensalza, Beyer & Söhne. 1880.

Das Buch verdient nach mehr als einer Seite hin volle Anerkennung.

Zuerst in bezug auf die Auswahl der behandelten Gedichte.

Der Verfasser hält es vor allem mit Uhland. Diesem begegnen wir in der Sammlung, die 34 Gedichte enthält, zwölf mal. Und das ist recht; denn Uhland ist derjenige unter unseren Dichtern, welcher an erster Stelle berufen ist, in unserer Jugend durch seine Poesie dasjenige Interesse zu wecken und zu pflegen, welchem der Unterricht in der Muttersprache zuvörderst dienen soll, nämlich das nationale. Seine Gedichte müssen deshalb die Darstellung der Geschichte unseres Volkes begleiten von der sagenhaften Vorzeit an, von welcher die Siegfriedlieder erzählen, das Mittelalter hindurch, dem vor allem die Rolandslieder angehören, bis zu den Ereignissen der neueren Zeit herab, welche Uhland bis zu dem siegreichen Ausgange der Freiheitskriege mit seinem Sange begleitet.

Aber auch Hebel und Claudius kommen in der „Poesie der Volksschule“ zu ihrem Recht. Der Verf. verwendet sich für beide bei den Lehrern mit warmen Worten, für jenen, weil seine Gedichte „uns versetzen in das Paradies des Kindes, das dichtend mit der Natur verkehrt, den Dingen Sprache, Willen, Leben beimisst und sie demgemäss behandelt“, weil die Sprache derselben einfach und zum Herzen gehend ist und die Gedanken sinnig und voll sittlicher Bedeutung; für diesen wegen seiner „kindlichen Einfalt und Herzensfrömmigkeit“. Für uns kommt noch eine andere Betrachtung hinzu. Die Liebe zum Vaterlande und zum eigenen Volke, welche sich entzünden soll an den Meisterwerken unserer Litteratur, ist gegründet auf die Interessen für die engeren Gemeinschaften: der Familie, der Gemeinde, des Stammes, wie auch für die heimatliche Natur. Hier ruhen im letzten Grunde die starken Wurzeln unserer Kraft. Claudius und Hebel aber sind diejenigen Dichter unseres Volkes, welche in ihren Gesängen das Leben in jenen engeren Kreisen mit Teilnahme

begleiten, welche die Freude auch an dem Kleinen und Unscheinbaren in unseren Herzen zu erwecken verstehen, welche den stillen, zufriedenen Sinn, der unserer Zeit so not thut, in ihrer Poesie hegen und pflegen.

Endlich gewährt der Verfasser auch Schiller einen bevorzugten Platz, natürlich in der Oberklasse. Die Ethik fordert ja, dass unsere Teilnahme nicht stehen bleibt bei dem, was uns individuell nahe steht, dass sie sich nicht bloss den Gemeinschaften widmet, aus denen wir herausgewachsen sind, und den sittlichen Gütern, welche in diesen sich darstellen, sondern dass sich dieselbe darüber hinaus erstreckt auch auf das rein Menschliche, bei welchem die individuellen Züge abgestreift erscheinen. Auch die Volksschule muss eine solche Erweiterung der Interessen der Teilnahme anzubahnen versuchen, und sie kann das nicht besser thun als unter der Führung von Schiller, dessen Gedichte den Einzelnen hinausheben aus der engen Sphäre, in welcher er lebt, und in ihm das Bewusstsein erwecken, dass er ein Glied der Menschheit ist.

Es versteht sich von selbst, dass sich den angeführten Gedichten, welche den Kern der Sammlung bilden, auch einzelne von anderen Dichtern, so von Rückert, Gerhard, Chamisso, Schwab etc. anreihen.

Ist denn aber, wird man fragen, eine solche Auswahl ein Verdienst? Ist sie nicht etwas, was sich von selbst versteht, eine Voraussetzung, die einer besonderen Hervorhebung gar nicht bedarf?

Wir halten es allerdings gegenüber dem gekünstelten, steifen und oft läppischen Singsang, mit welchem heutzutage unseren Kleinen schon im Kindergarten der Geschmack an der Poesie verdorben wird, ferner gegenüber der geschmacklosen Auswahl von Gedichten, welche so manche Herausgeber von Lesebüchern für die Volksschule zur Zeit noch zu stande bringen,*) sowie endlich gegenüber der Autorität, deren sich solche Machwerke bei unseren Lehrern erfreuen, wir halten es diesen Thatsachen gegenüber für ein Verdienst, wenn ein einflussreicher Mann auf die wahre, echte Poesie aufmerksam macht und seinen Lehrern die rechten Wege in dem weiten Gebiete zeigt. —

Das Buch verdient aber auch Anerkennung in bezug auf die methodische Behandlung der Gedichte.

*) Vgl. dazu die Ausführungen des Verf. in den deutschen Blättern für erzieh. Unterr. 1881, No. 1 ff. „Über die Poesie in der Volksschule."

Die Richtlinien für dieselbe giebt der Verf. in der Einleitung. Daselbst heisst es S. 4: „Dass das Neue erwartet werde, dass es mit dem Vorhandenen ... Verbindungen eingehe, die von selbst zum Verallgemeinerungsprozess führen, dass das erworbene Allgemeine (sc. Wissen) zum freudigen Können werde, dass der Schüler also in den Stoff energisch versenkt werde und doch nach der Versenkung wieder zu sich selber komme und den erworbenen Stoff als ein von seinem Subjekt verschiedenes Objekt erfasse, über das er die Herrschaft besitzt: das wird immer die höchste Aufgabe pädagogischen Geschicks sein und bleiben."

Das sind gewiss treffliche Worte, und man fürchte nicht, dass sie bloss für die Einleitung bestimmt sind, um sich, wie es wohl hin und wieder geschieht, in leichter Weise mit den Forderungen der Pädagogik abzufinden. Man fürchte nicht, dass wir es hier mit pädagogischem Firniss zu thun haben, der zuweilen aufgetragen wird, um den Büchern einen hübschen Schein zu verleihen und flüchtige Rezensenten zu täuschen.

Der Verf. ist in der That ernstlich bemüht, die Aufgaben, welche er als erstrebenswert hinstellt, in seinem Buche zu lösen:

Bevor das Gedicht selbst behandelt wird, erinnert er an die bekannte Sage oder den geschichtlichen Stoff, welcher demselben zu Grunde liegt (s. S. 55 Klein Roland), er weist hin auf das heimatliche Monument (Rolandssäule), oder er lässt sich die Beobachtungen der Kinder über das Ereignis, das im Gedicht zur Darstellung kommt, erzählen (s. S. 46 Das Gewitter).

Er bietet sodann das Gedicht nach seinen einzelnen Teilen dar (s. S. 92 Die alte Waschfrau) und sorgt für die rechte Erfassung des Inhaltes durch sorgfältige Anweisungen für ein gutes, sinngetreues Lesen (s. S. 40 Das Gewitter, S. 84 Der Wegweiser). Durch Hervorhebung des Grundgedankens oder der Idee (s. S. 18 Das Spinnlein: „Gott giebt jedem seine Speise zur rechten Zeit." S. 44 Das Gewitter: „Heute rot, morgen tot." S. 104 Die Bürgschaft: „die Freundestreue, welche alle Hindernisse besiegt") lenkt er den Blick der Schüler auf die sittlichen Gedanken, welche in dem Gedichte leben, und durch Betrachtungen über die Sprache und Kunst des Dichters (s. S. 14 Das Spinnlein: Personifikation, Rhythmus. S. 25 Der Winter: malerische Anord-

nung. S. 90 Die Sonne bringt es an den Tag: Kürze und Lebendigkeit der Darstellung) erweckt er das Verständnis für jene Formen der Schönheit, die in der Poesie sich offenbaren.

Vermittelst mannigfacher Vergleichungen und Zusammenstellungen führt alsdann der Verf. den Schüler hin zu einem klaren und geordneten Wissen von der Sprache und der Kunst des Dichters, und endlich wird von ihm Sorge getragen dafür, dass das Gelernte auf verwandten Gebieten zur Anwendung kommt (S. 19 Das Spinnlein: Personifikation des Käfers. S. 38 Der Winter ist ein rechter Mann: der Winter ein Fürst). Dabei begleiten schriftliche Arbeiten die Besprechung auf allen Stufen (S. 44 Das Gewitter: Inhaltsangabe, Charakteristik der vier Personen. S. 104 Die Bürgschaft: Angabe des Gedankenganges. S. 86 Der Wegweiser: Ausführung des Grundgedankens).

Den Glanzpunkt bei dieser Behandlung der Gedichte erblicken wir in den vergleichenden Betrachtungen, welche der Verfasser anstellt zwischen der Sage, Geschichte oder auch den Beobachtungen des Kindes auf der einen Seite und der poetischen Form, in welche der Dichter diese Stoffe gebracht hat, auf der anderen. Durch diese Vergleichungen, welche zuweilen meisterhaft durchgeführt sind (s. S. 41 Das Gewitter. Seite 57 Klein Roland. S. 89 Die Sonne bringt es an den Tag), bekommt das Kind einen Einblick in die künstlerische Thätigkeit des Dichters, in das Walten der poetischen Einbildungskraft, und seine eigene Phantasie wird in der kräftigsten Weise angeregt. Zugleich erschliesst sich dem Gemüt des Kindes mit der Empfindung des Hohen und Idealen, was die Dichtung vor der Wirklichkeit auszeichnet, der Wert der Poesie, und seine Seele wird erfüllt mit Achtung und Bewunderung für die Schöpfer jener Kunstwerke.

Nur mit der Art und Weise, wie der Verf. die Stoffe, mit welchen das Gedicht verglichen wird, zuweilen herbeischafft, oder, was in dem vorliegenden Falle dasselbe ist, mit dem Verfahren bei der analytischen Besprechung können wir uns nicht befreunden. Gewiss ist es richtig, was der Verf. sagt: „Die Vorbereitung (d. i. die analytische Besprechung) muss eine Anzahl Anknüpfungspunkte zur Vergleichung mit dem Stoffe des Gedichts darbieten, damit die Differenz zwischen dem verarbeiteten prosaischen und poetischen Stoffe, oder vielmehr der prosaischen und poetischen Auffassungsweise recht sichtbar wird“ (S. 34). Aber daraus folgt doch nicht die Notwendigkeit, dass man, wie das öfters, so z. B. bei dem Gedicht: Das Spinnlein (S. 14), geschieht, die Hauptsätze des Gedichts (Die Spinne ist eine Spinnerin. Sie ist aber auch eine Brückenbauerin und ein Goldschmied etc.) abkatechisirt?*) Ein solches Verfahren ist verfehlt in zwiefacher Hinsicht:

Bei der analytischen Besprechung, der Zerlegung des kindlichen Gedankenkreises kommt, es doch darauf an, dass das Kind seine Gedanken, Erfahrungen und Ansichten über den betreffenden Gegenstand in zwangloser Weise äussert — dagegen werden ihm hier eine Reihe von Sätzen in bestimmter Form dargeboten resp. aufgedrängt. Und weiter soll, wie der Verf. S. 4 selbst hervorhebt, durch die analytische Besprechung die Erwartung auf das Neue gespannt werden — während sie hier, wo das Kind im Gedicht dasselbe wiederfindet, was ihm vorher schon einmal gesagt worden ist, geradezu abgestumpft wird.

Aber wie kommen wir denn zu jenen Gedanken, welche Anknüpfungspunkte darbieten zu einer Vergleichung mit dem Gedichte? Nun, das geschieht in durchaus sicherer Weise durch eine derartige Formulierung der betr. Aufgabe, die auf das Gedicht hinweist, dass die sich daran schliessende Besprechung gleich auf einzelne Punkte hingelenkt wird, über welche die Kinder sich dann in ihrer Weise und nach ihrem Anschauungs- und Erfahrungskreise auszusprechen haben. Wir wollen ein Gedicht lesen „von den Glocken, die im Frühling läuten“, sagt der Lehrer, wenn das Gedicht: „Schneeglöckchen thut läuten“ von R. Reinick behandelt werden soll, oder: Wir kommen heute zu einem neuen Liede, „in dem erzählt ist von einem Wandersmann, der im Frühling hinausgeht in die weite Welt“, wenn W. Müllers Wanderlied: „Der Mai ist auf dem Wege“ zur Besprechung gelangt.

Und nun haben wir in Bezug auf die methodische Behandlung nur noch einen Wunsch auszusprechen, einen

*) „Sehn wir einmal zu, was die Spinne spinnt. Denkt euch zwei Häuser nebeneinander. Da spinnt sie von einem zum andern. Da kann man ja darüber gehen. Wie willst du das wohl nennen, da man darüber gehen kann? Einen Weg. Und da er unten hohl ist? Eine Brücke. Ei, da ist ja unsere Spinne noch etwas anderes geworden. Was denn? Eine Brückenbauerin (S. 14). Siehe auch S. 83.

Wunsch, dessen Erfüllung dem Geiste des Ganzen entsprechend gewesen wäre. Es hätten nämlich aus den betrachteten Gedichten diejenigen Züge abgeleitet werden sollen, welche charakteristisch sind für die betreffende Dichter-Individualität, damit das Kind auch eine Vorstellung bekommt von der Person des Dichters, von seinen Bestrebungen und Neigungen, damit es den kennen und lieben lernt, dem es die Kunstwerke verdankt, an denen es sich erfreut. Einige biographische Mitteilungen würden dann das gewonnene Bild ergänzen und vervollständigen. —

Wir kommen nunmehr zu dem dritten Vorzuge des Buches.

Dieser besteht darin, dass der Verf. „die zu behandelnden Gedichte im Sinne der Konzentration in das Ganze des Lehrplans einzufügen“, also sowohl an die Gesinnungsstoffe als auch an die Heimatskunde anzulehnen sucht; denn „wer Gedichte . . . beliebig und ohne Rücksicht auf den kulturgeschichtlichen Stoff aufnehmen und isoliert lassen wollte, würde damit nur beweisen, wie wenig ihm der Gedanke an die Bedeutung des erziehlichen Unterrichts aufgegangen ist“ (S. 9).

In der That ist es eins von den hohen Zielen, welche sich die Pädagogik, die von Herbart ausgeht, gesetzt hat: alle Stoffe, welche geeignet befunden werden für das Werk der Erziehung in seinen einzelnen Stufen, in eine solche Verbindung zu bringen, wie es die Rücksichtnahme auf die zu bildende Einheit des Gedankenkreises des Zöglings verlangt, oder mit anderen Worten: ein Lehrplansystem zu schaffen. Dazu gehört vor allem auch, dass die Schätze unserer Litteratur in der rechten Weise beachtet und mit den Konzentrationsstoffen, welche den einzelnen Schuljahren zuerteilt sind, in Zusammenhang gebracht werden, wie der Unterzeichnete das im 11. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik in Bezug auf Claudius zu thun versucht hat.

Stagnation auf dem Gebiete der Erziehung, Mechanisieren des Unterrichts (S. 10) ist dabei wahrlich nicht zu befürchten; denn diese Arbeit ist eine unendliche. So lange die menschliche Forschung fortschreitet, so lange Dichter und Denker leben, kann sie kein Ende finden.

Ein Mechanisieren des Unterrichts liegt insbesondere der Herbartschen Pädagogik fern, welche die Individualität des Zöglings in so hervorragender Weise berücksichtigt. Nach ihr kann sich die Erziehung kein Mal in derselben Weise wiederholen. Vielmehr sind die Erziehungsmittel, vor allem auch der Unterricht, immer und immer zu modifizieren je nach der Individualität des Schülers, der Zeitlage, den örtlichen Verhältnissen und auch den jeweiligen Bedürfnissen der Charakterbildung.

Wollte Gott, die Bedeutung des Werkes, das wir erstreben und an dessen Spitze die Ausbildung eines Lehrplansystems steht, ginge unseren Lehrern und Erziehern auf! Es giebt so viele treffliche und kenntnisreiche Männer unter ihnen, die nur darum der Sache fremd, zum teil feindlich gegenüberstehen, weil ihr Bildungsgang sie nicht frühzeitig genug hineinversetzt hat in die rechten pädagogischen Gedankenkreise und Bestrebungen.

Zu ihrer Aufmunterung setzen wir zum Schlusse ein Wort hierher, das einer Zuschrift des Herrn Professor Theodor Vogt entnommen ist, und das uns selbst in unserem Streben von neuem gestärkt und gekräftigt hat:

„Am Ausbau und für die Anerkennung des Lehrplansystems arbeiten heisst, einem grossen und menschenwürdigen Zwecke dienen. Wer Bände von Schriften der Akademien der Wissenschaften urteilend durchmustert und etwa findet, dass gar viele Schriftsteller der blossen wissenschaftlichen Neugierde dienen, ohne auf den grossen Baum menschlicher Erkenntnis Rücksicht zu nehmen, geschweige auf ethisch-praktische Tendenzen zu denken, wird ermessen, wie gross die Höhe jenes Zweckes sei.“ —

Dresden. Karl Just.

II.

R. Dietlein, W. Dietlein, Dr. R. Gosche, Fr. Polack, aus deutschen Lesebüchern. I. Bd. Lief. 1. Berlin 1881.

Aus dem Werke, welches Dichtungen in Poesie und Prosa für Schule und Haus erläutert, greife ich für meine Besprechung die Einleitung heraus, und aus dieser wieder den Abschnitt über die methodische Behandlung, da dieser Teil für viele unserer Leser von besonderem Interesse ist.

„Die Methode der Behandlung, heisst es Seite 6, hat sich eng dem Wesen des Gegenstandes anzuschmiegen und ihm ihre

Gesetze abzulauschen.“ Wir glaubten bisher, dass die Methode sich vor allem eng dem Wesen des kindlichen Geistes anzuschmiegen und diesem ihre Gesetze abzulauschen habe. Wir können uns aber irren. Allerdings meinten wir bisher, dass der Gegenstand, der Stoff zunächst gar nicht in Frage komme; erst dann, wenn man dem Prozess des Lernens nachgegangen ist, wenn man genau erkannt, wie sich im kindlichen Geiste Vorstellungen und Begriffe bilden, dann kann man fragen, welche Modifikationen erleidet der in seinen Grundzügen für alle Denkarbeit feststehende Gang in bezug auf den oder jenen Stoff. —

Seite 6 heisst es dann weiter: Sind Dichtungen Kunstwerke, so muss ihre Behandlung ein Kunstgenuss sein oder doch dazu führen. Welche psychologischen Stufen durchläuft nun der Kunstgenuss? Die Stufen der Vorbereitung, der Unmittelbarkeit, der Vertiefung und der Verwertung.

Der Kunstgenuss jedoch durchläuft gar keine psychologischen Stufen, wohl aber der Lernprozess. Der Kunstgenuss ist ein Produkt verschiedener Faktoren: Einsicht in die Verhältnisse des dargebotenen Kunstwerkes, Beurteilung der einzelnen Glieder und Vergleichung mit anderen ähnlichen Werken. Er ist um so intensiver, je höher die Bildung, hat also verschiedene Grade; dass er aber im Kinde — und von diesem ist hier die Rede — psychologische Stufen durchläuft, ist uns unverständlich. Was soll das heissen, der Kunstgenuss durchläuft die Stufe der Vorbereitung? Ich denke auf dieser Stufe ist er noch gar nicht vorhanden. Er kann es auch nicht sein, denn das Kunstwerk, aus welchem er resultiert, wird ja erst auf der zweiten Stufe dem Kinde vorgelegt. Also zweifelsohne meinen die Verfasser, so wie es bei Herbart, Ziller u. Anderen heisst: Der Lernprozess durchläuft vier Stufen; nicht der Kunstgenuss. Das ist ein Missverständnis.

Denn ebenso unzweifelhaft ist es, dass die 4 Stufen der 4 Verfasser aus der herbartischen Schule hergeholt sind. Das sieht man auf den ersten Blick. Man braucht nur Eberhardts Poesie in der Volksschule (Langensalza 1880) zu kennen. Aus dieser Quelle stammen zum grossen Teil die Auseinandersetzungen der Verfasser in bezug auf die methodische Behandlung.

Die Quelle selbst ist hierbei nicht genannt, daher möge es nachträglich von mir geschehen. Bei Eberhardt heisst es in bezug auf die Stufe der Vorbereitung Seite 3: „Es soll (von dem Lehrer) nichts Neues gegeben werden, was nicht in der Kindesseele bereits seinen Haken vorfindet, woran es befestigt werden kann.“ In der vorliegenden Schrift wird daraus Seite 7: „Der Lehrer muss gleichsam alle eingeschlagenen Nägel kennen, woran er das Neue anhaken kann.“ Ich muss gestehen, das Eberhardtsche Bild gefällt mir besser. Denn die vorhandenen Vorstellungen mit eingeschlagenen Nägeln zu vergleichen, erscheint mir etwas kühn; auch möchte ich dagegen protestieren, dass die Seelen unserer Kinder mit Brettern verglichen werden, in welche mit grösserer oder geringerer Mühe grössere und kleinere Nägel vom Lehrer hineingetrieben werden, damit er etwas daran anhaken resp. aufhängen kann.

Im Übrigen stimmen wir mit den Verfassern in bezug auf die Erklärung der ersten Stufe überein. Nur möchten wir sie auf folgenden Widerspruch aufmerksam machen. Sie sagen Seite 7: „In den meisten Fällen wird darum der Lektüre einer Dichtung eine Vorbereitung vorangehen müssen. Diese kann auf mannigfache Weise geschehen. Bei Prosastücken wird sie durch gutes Vorlesen und eingeschaltete kurze Erläuterungen der schwierigen Ausdrücke mit der unmittelbaren Wirkung zusammenfliessen. Dasselbe wird bei kindlichen, leicht verständlichen Gedichten der Fall sein.“ Das heisst also: Die Vorbereitung kann auf mannigfache Weise geschehen. Erstens: sie geschieht gar nicht. Sowie nämlich das Vorlesen des Stückes auftritt, beginnt die Darbietung des Lehrers. Wer also damit seinen Unterricht anfängt, macht offenbar keine Vorbereitung. Denn ich habe noch nie gehört, dass man das sofortige Darbieten des Neuen, noch dazu mit eingeschalteten kurzen Erläuterungen (!), „Vorbereitung“ genannt habe. Es läuft hier also abermals ein kleines Missverständnis unter.

Noch eine andere Stelle über die „Vorbereitung“ ruft unsere Missbilligung hervor. Seite 7: „Schwierigere Dichtungen werden aber erst dann gehörig wirken, wenn der Lehrer im engen Anschluss an Gang und Ausdruck derselben, frei oder mit dem Buch in der Hand (!), ein Situations- und Stimmungsbild zeichnet, das die Seelen der Hörer

in die rechte Spannung versetzt. Er hat dabei alle Steine des Anstosses aus dem Wege des Verständnisses zu räumen, indem er unbekannte Ausdrücke mit bekannten vortauscht, Schwierigkeiten im Satzbau durch leise Umstellung beseitigt, auf alle dunklen Stellen Licht fallen lässt und bei Sprüngen und Auslassungen das Verständnis durch ein entsprechendes Zwischengewebe vermittelt." Ausgezeichnet! Wenn der Lehrer Alles macht, dann brauchen ja die Kinder nichts zu thun!

II. Die Unmittelbarkeit. „Nach erfolgter Vorbereitung hat der Lehrer die Dichtung möglichst gut vorzulesen." Also die zweite Stufe beginnt mit dem Vorlesen. Vorhin aber hörten wir, dass das Vorlesen zuweilen auch auf die erste Stufe gehört. „Hierauf folgt ein abschnittweises Lesen durch bessere Schüler, wobei der Lehrer den Inhalt und knappe Wort- und Sacherklärungen abfragt. Letztere brauchen nicht erst mühsam heraus katechisiert zu werden, da sie bei der Vorbereitung bereits gegeben sind." Eine merkwürdige methodische Verarbeitung, eine sonderbare Mischung von altertümlicher und neuerer Methodik! Das Abfragen des Inhaltes ist etwas von der neueren Methodik längst überwundenes als durchaus überflüssiges und der „Unmittelbarkeit" eminent schädliches, da sie die Gesamtauffassung in viele kleine Stückchen zerreisst und den Gesamteindruck schädigt. Und wozu das Abfragen der „knappen Wort- und Sacherklärungen" auf der zweiten Stufe, da sie auf der ersten bereits gegeben sind? Es scheint uns dies eine gänzliche Verkennung nicht nur der ersten Stufe, sondern des ganzen stufenmässigen Aufbaues zu sein. Überdies vermag der gekünstelte Ausdruck „Unmittelbarkeit" des Verständnisses zur Klärung der Sache wenig beizutragen. Ich will den Verfassern gern den Ruhm der Erfindung dieser unpassenden Bezeichnung für die zweite Stufe lassen — aber mir scheint es allerdings so, als ob dieselben eine Stelle aus Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissensch. Päd. 1871, S. 125 f. missverstanden hätten. Dort ist nämlich auch von einer Stufe der „Unmittelbarkeit" die Rede — aber freilich in einem ganz anderen Sinn. —

Nach der Unmittelbarkeit, d. h. nach dem oberflächlichen Verständnis des Gedichtes, welches auf der zweiten Stufe erreicht werden soll, folgt die Vertiefung und endlich die Verwertung: „Nutzanwendung für Herz und Leben" u. s. w.

Wir wollen uns hier auf Einzelnes nicht einlassen, da die Besprechung zu weit führen würde. Ich habe den Eindruck empfangen, als ob die Verfasser von dem methodischen Aufbau nach herbartischen Grundsätzen nichts weiter gelesen, als was sie in der Einleitung zu dem Eberhardtschen Buch gefunden. Was aber hier mit klaren Worten und als Resultat eingehenden Studiums bestimmt dargelegt ist, haben die Verfasser mit entschiedenem Geschick zu verdunkeln gewusst. Auch sonst bemerkt man deutlich den Einfluss der Eberhardtschen Anleitung. Wer erinnert sich nicht der Warnung bei Eberhardt über die Anwendung der formalen Stufen bei jeder methodischen Einheit, wenn er liest: „Das eben aufgestellte methodische Tableau (!) für die Behandlung von Dichtungen soll aber nicht ein eiserner Rahmen sein, auf den jede Dichtung gespannt und Zug für Zug angepasst wird. Dann könnte es in ungeschickter Hand leicht ein Prokrustesbett werden, auf dem die Schönheit verrenkt und verstümmelt, der Geist aber ausgetrieben würde."

Ferner verwahrt sich Eberhardt gegen den Vorwurf, dass er die Anleitung geschrieben habe, um für den Lehrer ein bequemes Ruhekissen zu schaffen. Dies wolle er durchaus nicht. Auch die vier Verfasser der vorliegenden Schrift wollen das entschieden nicht; nur wird bei ihnen aus dem „Ruhekissen" eine „Schlummerrolle". Ihr Werk soll nämlich ein „Wegweiser durch stufenmässiges Aufsteigen und methodische Winke, aber es soll keine Schlummerrolle für die Trägheit sein." So wurden in ähnlicher Weise, wie schon oben erwähnt, aus dem „Haken" bei Eberhardt hier „Nägel" fabriziert. —

Zum Schluss erlaube ich mir für eine event. neue Auflage den Wunsch auszusprechen, die Verfasser möchten entweder bei der alten Weise bleiben, oder — wenn sie sich der neuen anschliessen wollen — dieselbe erst gründlich nach den Quellen (Herbart, Ziller) studieren. Die vorliegende theoretische Begründung des Lehrverfahrens ist oberflächlich, unreif und nur zu sehr geeignet, dem nachfolgenden praktischen Teil zu schaden.

Eisenach. W. Rein.

III.

Stoppel, Zeichenhefte mit Vorzeichnungen. 4 Hefte. Hanau 1881. 2. Aufl.

Wir können die Zeichenhefte des Herrn Stoppel nicht empfehlen. Auf dem Titelblatt steht: Nachdruck verboten! Sollte diese Warnung wirklich nötig gewesen sein? Wir erlauben uns dieselbe umzuwandeln in den Satz: Nachzeichnung verboten, da wir unsere Volksschule gern vor solcher Stoppelei bewahren möchten.

Leider steht diese nicht einzig in ihrer Art da. Es giebt immer noch Lehrer, die mir nichts dir nichts ein Zeichenwerk bearbeiten. Das möchte noch sein. Im Schrank liegt Manches gut und bringt Niemandem Schaden. Aber dass solche Fabrikanten Verleger für ihre Machwerke, die mühsam aus allen Ecken zusammengestoppelt sind, finden — das ist das Wunderbare, ja geradezu Unbegreifliche!

Aber das Unbegreifliche — hier ist es geschehen. Zeichenhefte mit Vorzeichnungen, also mit einem veralteten, längst abgethanenen, weil durchaus unpädagogischen Prinzip behaftet! Freilich kann sich Herr Stoppel auf Domschke und Flinzer berufen. Wenn aber Andere etwas Törichtes begehen, so braucht man es doch nicht gleich nachzumachen. Und wozu Vorzeichnungen, die jeder Lehrer, auch der im Zeichnen ungeübte, an der Tafel mit Leichtigkeit entwerfen kann? Weiss Herr Stoppel nichts vom Vorzeichnen an der Wandtafel oder will er Beides, Vorzeichnen an der Wandtafel und die Vorlagen im Buch? Eins davon ist aber entschieden überflüssig. Ich brauche nicht zu sagen, dass Vorzeichnungen in den Heften zu verwerfen sind. Warum, ist sicher schon hundertmal gesagt worden, darum schweige ich darüber. Für jeden einsichtigen Lehrer sind die Hefte von vornherein schon dadurch vollständig gerichtet, dass sie die Vorlagen in Form kleiner Vorzeichnungen im Heft enthalten.

Aber sie sind auch ohnedies zu verwerfen. Der eingeschlagene Gang zwar — von der Stigmographie zum Freihandzeichnen — ist auch der unsere. Aber innerhalb dieses Rahmens nun der Fortschritt im Einzelnen! Ein Prinzip ist kaum zu erkennen. Wir bemühen uns auch nicht lange, es wäre ja doch vergeblich, und sehen nur noch das an, was unsere Volksschüler nach Herrn Stoppel zeichnen sollen. Da ist allerdings vieles himmelschreiend.

In Heft 1 und 2 sind nur die Flachornamente — bekannte gute Muster, die Herr Stoppel ausser anderem von Herrn Professor Bauer sich geholt hat — zu gebrauchen. Alles übrige ist trauriges Zeug, welches nur geschmackverbildend wirken kann. Heft 3 bietet ebenfalls ein merkwürdiges Sammelsurium: Flachornamente, Gefässe, lateinische Schrift (!) und eine Karte von Palästina (!). Noch toller ist das vierte Heft. Da giebt es unter anderem auch ein Blatt mit vier perspektivischen Zeichnungen, die noch dazu teilweise falsch sind. Was soll das heissen? Glaubt Herr Stoppel, dass die Kinder nach diesen vier Vorzeichnungen Perspektive lernen könnten? Dieses 11. Blatt im 4. Heft ist ein sprechender Beweis für den Mangel pädagogischer Bildung und eingehender Überlegung des Herrn Stoppel. Dass bei ihm keine Spur von Geschmack zu finden ist, nehmen wir ihm weniger übel. Unverständlich ist es aber, wie ein Lehrer so unpädagogisches Zeug zu Tage fördern kann. Es liegt also hier wieder einmal die Thatsache vor, dass Jemand, der weder ästhetische noch pädagogische Bildung besitzt, zu der Herausgabe eines Zeichenwerkes sich versteigt. —

Durchblättern wir nun zum Schluss noch einmal das Ganze, so könnte man beinahe meinen, es sei doch nicht so schlecht, da die verschiedenen Gruppen des Interesses in demselben berücksichtigt seien. Die Art und Weise jedoch, wie dies geschieht, muss abermals eine vollständige Verurteilung des Ganzen herbeiführen. Das ästhetische Interesse wird beispielsweise auf der einen Seite durch gute Flachornamente geweckt, auf der andern wieder durch das geschmackloseste Zeug getötet; das spekulative Interesse findet seine Nahrung an verschiedenen Darstellungen, über die man sich lange den Kopf zerbrechen muss, ehe man darauf kommt, was sie bedeuten sollen. So kann uns z. B. ein Kirchturm, von dem weiter nichts vorhanden ist, als die Spitze, lange irreführen. Das religiöse Interesse könnte geweckt werden bei dem Anblick verschiedener Leichensteine. O, diese Leichensteine! Von 100 Zeichenwerken können 90 nicht ohne sie existieren. Für diese Sorte von Denkmälern kenne ich aber nur eine Verwendung: man begrabe damit sämtliche Stümpereien und Stoppeleien, von denen die deutsche Volksschule leider noch immer heimgesucht wird!

Das Posener Schulblatt sagt zwar, das Stoppelsche Opus sei ein vortreffliches Werk, wie ein derartig zweckmässig angelegtes noch nicht existiere — und die Mainzer Zeitung schreibt sogar, es gehöre die vorliegende Arbeit unstreitig zu den besten auf diesem Gebiete — allein solche Urteile beweisen uns nur immer und immer wieder, wie nötig es ist, Rezensionen zu geben, welche allein die Wahrheit im Auge haben. Wir nehmen aber zur Ehre der Verfasser obiger Lobsprüche an, dass dieselben die Stoppelschen Hefte nur von weitem gesehen haben, oder aber, dass ihnen auf dem Gebiet des Zeichenunterrichts weiter nichts bekannt ist, als diese Arbeit.

Eisenach. W. Rein.

IV. Anzeigen.

Th. W. Danzel und G. E. Guhrauer, Gotthold Ephraim Lessing. Sein Leben und seine Werke. II. bericht. und vermehrte Aufl., herausg. von W. von Maltzahn und R. Boxberger. 2 Bände (VIII, 520 S.; 699 S. 8°). Berlin, Verlag von Theodor Hofmann. 1880 u. 81. 15 M.

Das seit langer Zeit im Buchhandel vergriffene klassische Werk von Danzel-Guhrauer, die erste würdige Biographie unsers grossen Kritikers und Dichters, über deren epochemachende Bedeutung keine Meinungsverschiedenheit besteht, wird hiermit dem deutschen Publikum in neuer Bearbeitung dargeboten. Bei seinem ersten Erscheinen hat das Werk bei allen kompetenten Zeitgenossen seiner Gründlichkeit und Gewissenhaftigkeit wegen, entsprungen aus Liebe und Bewunderung für den Heros desselben, mit Fug und Recht gebührend Anerkennung gefunden. Für das Studium und die Kenntnis Lessings ist das Buch nicht nur in Deutschland, sondern auch im Auslande von hoher Bedeutung gewesen. Die Resultate seiner Forschungen wurden bei neuen Ausgaben der Lessingschen Werke benutzt; Adolf Stahr popularisierte dasselbe; das Stahrsche Buch aber wurde jenseits des Kanals bei Herstellung der Werke von J. Sime und H. Zimmern nicht wenig verwertet und diese in Übersetzungen dem deutschen Publikum dargeboten und als Gipfel literarhistorischer Leistungen angepriesen.

Die Herausgeber der neuen Auflage haben es vortrefflich verstanden, dieselbe auf dem heutigen Standpunkte der Lessing-Forschung zu halten, ohne im geringsten die Pietät gegen die hochverdienten Verfasser, deren Werk ihnen zugleich als Vermächtnis galt, aus den Augen zu setzen. Der Text wurde mit möglichst schonender Hand behandelt, selbst da, wo die Gründlichkeit bisweilen etwas zu gründlich und die philosophische Spekulation allzu spekulativ war. Nur insoweit fand eine Änderung des ursprünglichen Textes statt, als thatsächliche Berichtigungen und Ergebnisse eigener und fremder Forschung Aufnahme forderten, wogegen abweichende ästhetische Ansichten der Herausgeber in die Anmerkungen verwiesen worden sind. Die zu einem ausserordentlichen Umfange angewachsene Lessing-Litteratur hat in der neuen Auflage die sorgfältigste Berücksichtigung erfahren, alle neueren einschlagenden Publikationen finden an den betr. Stellen als Anmerkungen oder Beilagen Erwähnung. Durch die Mitteilung bisher noch „unbekannter Lessingiana" wird dem Studium unsers Dichters und Kritikers ein wesentlicher Vorschub geleistet und Stoff und Gelegenheit zu neuen Kombinationen geboten. Aus dem Gesagten geht zur Genüge hervor, dass damit dem vorliegenden Werke der demselben zukommende hervorragende Platz in der Lessing-Litteratur für die Zukunft gesichert ist.

Die neue Auflage zitiert nicht nur nach der früher besten Ausgabe, der von Lachmann, sondern auch nach den neueren wissenschaftlichen Ausgaben von Maltzahn und Hempel, zuweilen wird auch die Grotesche Ausgabe angezogen.

Uns dünkt, es falle die neue Ausgabe in eine dem Lessing-Studium günstige Zeit, als erfülle sich das Wort Gustav Kühnes: „Auf Lessing zurückgehen, heisst fortschreiten." Möge darum das Danzel-Guhrauersche Werk in seiner neuen Gestalt zu den alten Freunden viele neue gewinnen, nicht nur sich selbst, sondern auch dem Geistesheros, dessen Leben und Streben es in so trefflicher Weise zur Darstellung bringt. Möge das Buch auch in pädagogischen Kreisen freundliche Aufnahme finden.

Halle. H. Grosse.

I.

Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.

Vortrag von Dr. W. Rein, gehalten auf der Seminarlehrerversammlung zu Berlin im Herbst 1881.

Es ist keine sogen. „brennende" Frage, m. H., welche wir behandeln wollen, aber es ist eine Lebensfrage für unsere Schule. Sie schneidet tief ein in die Einrichtung der Anstalten, welche der Lehrerbildung dienen. Sie ist auch geeignet, das allgemeine Interesse hervorzurufen, da wir im Reich keineswegs schon zu einem Abschluss der Organisation in bezug auf unsere Lehrerbildung gekommen sind.

Machten sich auch schon vor beinahe 10 Jahren in der Seminarsektion der Hamburger Lehrerversammlung, sowie auf der Seminarlehrerversammlung zu Neuwied bestimmte Richtungen geltend und kam es damals schon zu einer bedeutenden Klärung unserer Frage, so ist doch keineswegs eine erneute Diskussion*) überflüssig, zumal seit dieser Zeit neue Wünsche und neue Erfahrungen sich angesammelt und die Verhältnisse sich insoweit geändert haben, als die stete Rücksichtnahme auf die Lehrernot — wie sie in den früheren Verhandlungen immer zu Tage trat — in der Gegenwart hinfällig geworden ist. Unser Blick wurde dadurch freier, unsere Betrachtung unabhängiger. Wir haben nicht mehr mit einer Grösse zu rechnen, die nur zu sehr geeignet war, weitergehende Wünsche im Keime zu ersticken. Jetzt aber scheint der Zeitpunkt gekommen, wo solche Wünsche hervortreten und erneute Betrachtungen angestellt werden können, um das Ziel, dem wir zustreben, und die Mittel und Wege, auf welchen wir das gesteckte Ziel zu erreichen vermögen, sicher und klar uns vor Augen zu stellen.**)

Denn ein Blick in die Geschichte unserer Seminare würde uns zeigen, wie die Entwicklung der Lehrerbildung viel mehr dem zufälligen Bedürfnis Schritt für Schritt folgte und deshalb oftmals falsche Bahnen einschlug, als einem einheitlichen Plane, der in seinen Grundzügen feststehend den Wegzeiger für den allmählichen Ausbau hätte abgeben können.

---

*) Leider wurde dieselbe von vornherein durch ziemlich heftige, und zum teil ganz unverständliche Angriffe illusorisch gemacht.

**) Der Verfasser hat sich hierin getäuscht. Wenigstens für Preussen scheint dieser Zeitpunkt noch nicht gekommen. Hier nähert sich zwar die Lehrernot ihrem Ende, dafür scheint aber die Geldnot in akutem Steigen begriffen. Da liegt es auf der Hand, dass für die Lehrerbildung, namentlich für den Ausbau der Präparandenanstalten, nichts geschehen kann. Hinc illae lacrimae!

So lehrreich nun auch ein Blick in die Geschichte unserer Lehrerbildung sein mag, so können wir uns jetzt doch nicht auf einen geschichtlichen Exkurs einlassen, zumal die Thatsache, dass ich zu Fachleuten spreche, eine solche retrospektive Betrachtung unnötig erscheinen lässt. Wir beschränken uns also darauf, den status quo so kurz und treffend als möglich zu zeichnen, um von hier aus direkt an unser Thema heranzutreten.

Es sind — trotz aller Verschiedenheiten im einzelnen — im wesentlichen zwei Systeme, welche in Deutschland die Lehrerbildung bestimmen. Beide bauen sich auf und schliessen sich an die Volksschulbildung an. Hierüber dürften auch wohl die Meinungen kaum verschieden sein.

Ebenso herrscht vollständige Übereinstimmung über die Zeitdauer, welche auf die Vorbereitung zum Lehrerberuf verwendet werden soll. Denn i. a. bestimmt man diese Zeit auf sechs Jahre.

Aber darüber erhebt sich der Streit, ob diese sechs Jahre in einer, oder in zwei getrennten Anstalten absolviert werden sollen; mit andern Worten, ob die allgemeine und die Berufsbildung der Volksschullehrer mit einander eng verbunden, oder innerlich und äusserlich aus einander gehalten werden sollen.

Das erste System ist vor allem im Königreich Sachsen ausgebildet und angenommen worden, das zweite hatte bisher Gültigkeit in Preussen, Baiern, Würtemberg und den meisten übrigen deutschen Staaten.

Allerdings meinen einige, es sei ganz gleichgültig, ob die Zeit der Vorbildung in dieser oder jener Weise ausgefüllt würde, im Grunde liefen beide Systeme auf dasselbe hinaus. Das ist irrig. Im Nachstehenden werden wir zu zeigen versuchen, dass wirklich ein grosser Unterschied zwischen diesen beiden Systemen besteht. Bei der Verschiedenartigkeit derselben und bei dem hohen Interesse, welches Lehrer und Schulfreunde unserem Thema entgegenbringen, lohnt es sich wohl der Mühe zu untersuchen, welches von beiden Systemen den Vorzug verdiene. Denn wenn es richtig ist, dass wir vor allem darauf bedacht sein müssen, unsere Lehrerbildung auf gesunde, zweckentsprechende Grundlagen zu stellen, dass es viel wichtiger ist, darüber sich zu verständigen, was zur Gesundheit der Lehrerbildung gehört, als ihr Vollmaſs genau zu treffen, so wird die Auseinandersetzung über die beiden im Reich bestehenden Systeme nicht als eine müssige bezeichnet werden können, selbst auf die Gefahr hin, dass unsere theoretischen Untersuchungen zunächst ohne praktische Folgen bleiben.

Sollen aber die Fundamente, auf denen sich unsere Lehrerbildung aufbaut, gesunde sein, so ist vor allem die Wahrheit zu fixieren, dass streng unterschieden werden muss zwischen der allgemeinen Bildung und der Berufsbildung.*) Schreibt sich doch alle Not und alle Klage, die man noch heutigen Tages in den Präparandenschulen und in den Seminaren täglich hören kann, im Grunde genommen von der Verkennung dieser Wahrheit her. Oder hätte jemand noch nie klagen hören über die Mangelhaftigkeit der Kenntnisse und Fertigkeiten der jungen Leute, welche von

*) Dieser Satz ist in Berlin zwar stark angefochten worden, doch weiss ich nicht recht, warum. Derselbe gilt — und nicht bloss in Seminarkreisen — als unumstösslich. Siehe die später folgenden Zeugnisse.

den Präparandenschulen her in das Seminar eintreten, über die Sisyphusarbeit in den Seminaren selbst, wo die Vermischung der allgemeinen mit der Berufsbildung keine von beiden zu ihrem Recht kommen lässt, wo von diesen beiden Seiten aus ein so starker Druck auf den Zögling ausgeübt wird, dass er bei seinem Austritt aus der Anstalt weder in dem Einen noch in dem Andern einen in sich befriedigenden Abschluss erreicht hat?

Seit der Zeit ihres Bestehens laborieren die Seminare an ihrer eigenen Doppelnatur. Sie müssen nämlich neben den Fächern, die der Berufsbildung dienen, den grössten Teil der allgemeinen Bildungsfächer bis an das Ende des Cursus mit fortschleppen. Der Seminarist kann sich in keines recht vertiefen; er wird tagtäglich zwischen dem Heterogensten herüber und hinüber geworfen. Und seitdem trifft auch den ganzen Zuschnitt der Lehrerbildung mehr oder weniger offen das Mitleid, ja sogar die Verachtung der Gebildeten. „Aus der verhängnisvollen Doppelnatur unserer Lehrerbildungsanstalten resultieren all' jene kläglichen Zustände, die noch jetzt i. a. die Bestandteile des Gedankenbildes ausmachen, welches uns aus dem Bewusstsein der gebildeten Gesellschaft hie und da entgegentritt. Wer aber wollte die Behauptung wagen, dass bereits alle Züge dieses Bildes unzutreffend geworden wären?" (Andreä.) Es steht ausser Zweifel, dass das Seminar in seiner jetzigen Gestalt eine unselige Verquickung von Erziehungsschule und Fachschule ist, welche zur Folge hat, dass der erziehliche Charakter desselben so gut wie verschwindet und dass auch sein Charakter als pädagogische Fachschule nicht zur Geltung kommt.

Wer hier bessernd eingreifen will, beherzige zuerst den Satz, welchen wir an die Spitze unserer Untersuchung gestellt haben.

Hierzu nötigt uns zunächst die Natur des Unterrichts. Die allgemeine Bildung hat es mit vielerlei Lehrgegenständen zu thun, denn es handelt sich darum, in den Zöglingen ein vielseitiges Interesse zu erzeugen. Dieses ist die Grundlage des zu bildenden Charakters. Die einzelnen Fächer stehen hier durchaus im Dienste der Erziehung. Die Schulen, in welchen dies der Fall ist, nennt man daher Erziehungsschulen und scheidet sie ganz scharf von den Fachschulen.*) Jene sollen dem Jüngling das Verständnis für die Errungenschaften unserer Kultur auf allen allgemein zugänglichen Gebieten verschaffen, dessen Besitz den Gebildeten unserer Tage kennzeichnet; ganz besonders aber soll sie Geist und Gemüt durchbilden, Willen und Urteil entwickeln und durch dies alles die feste Grundlage herstellen, auf der in angestrengter Arbeit alsdann das Gebäude der besonderen Lebensstellung zu errichten ist. Hier setzt die Fachschule ein. Sie hat naturgemäfs mit der Aneignung positiver, in ihrem Umfang gegebener Kenntnisse als unentbehrlichen Rüstzeuges für den Wettkampf im Beruf zu rechnen, während bei jener das Lernen Mittel zum Zweck ist. Daraus ergeben sich zugleich genaue Unterschiede in der Darbietung des Stoffes. Die Berufsbildung kann bereits eine begriffliche Bildung voraussetzen; sie kann, wenn die Erziehungsschule ihre Aufgabe richtig gelöst hat, auf ein schon vorhandenes Wollen im Jüngling rechnen, das aus freiem Selbstentschluss und unter strenger Selbstzucht das gewählte Studium be-

---

*) S. Dr. Just, Bl. für erz. Unterricht. 1879. No. 18. Langensalza, Beyer.

treibt. Hier kann also die Selbstthätigkeit des Schülers bei der Aneignung des Unterrichtsstoffes in hohem Maſse herangezogen werden. Man kann ihm zumuten, dem streng logischen Gang zu folgen, wie ihn unsere Lehrbücher darstellen. Ganz anders bei der allgemeinen Bildung. Hier soll erzogen werden; hier sollen die Begriffe erst gewonnen, das Interesse und der Wille, der aus jenem hervorgeht, erst geschaffen werden. Die methodische Behandlung der Stoffe ist demnach eine durchaus verschiedene. Der Gang des Unterrichts ist nicht so sehr ein logischer als ein psychologischer, d. h. die einzelnen Fächer werden nicht in systematischer und abgeschlossener Form behandelt, sondern es werden alle die Teile aus ihnen herausgenommen, welche allgemein menschliche Bedeutung haben und von Einfluss auf die Bildung der Persönlichkeit des Zöglings sind. Sie wollen nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, sondern in erster Linie auf den Gedankenkreis des Zöglings, auf sein Wollen und Thun Einfluss gewinnen. Die Berufsfächer haben dieses Ziel nicht. Ihnen liegt daran, den jungen Mann tüchtig zu machen für den künftigen Beruf, ihn einzutauchen in all das, was er erwerben muss, um dereinst mit vollen Kräften den Pflichten seines Amtes obzuliegen.*)

Aber auch die Natur des Geistes drängt auf eine Trennung zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung hin. In den jüngeren Jahren findet der Geist sich leichter in die Vielheit der Lehrgegenstände als später, wo er nach Vertiefung und demgemäſs nach Konzentrierung verlangt; in den jüngeren Jahren leistet der Geist mehr im rezeptiven Lernen, wie es mit der Vielheit der Lehrgegenstände und ihrer Einübung notwendig zusammenhängt als später, wo er mehr zur Reflexion hinneigt. In den späteren Jahren verlangt der Geist immer lebhafter nach einer Anwendung des Gelernten, nach praktischer Thätigkeit. So fordert auch die Natur des Geistes einen Abschluss in der Aufnahme und Verarbeitung verschiedenartigen Lehrstoffes, um sich von hier aus einer neuen Aufgabe, der Vertiefung und Konzentrierung auf spezielle Berufsfächer, zuzuwenden. Wenn aber der Geist des Jünglings zu einer Zeit, wo er das Bedürfnis fühlt, sich mehr mit einzelnen Gegenständen oder einem Fache zu befassen und zu durchdringen; wo das Gemüt sichtbar der Zersplitterung, wie sie durch die vielfachen Disziplinen des Seminars geboten wird, widerstrebt; wenn dem Geiste des Jünglings zu solcher Zeit Gewalt angethan wird — da muss Kopf und Herz halb wirr, halb leer, der Charakter aber unsicher und schwankend werden. Anders bei der Sonderung der allgemeinen von der Berufsbildung. Ist die erste zu einem gewissen Abschluss gebracht, dann regt ein neuer Impuls die geistigen Kräfte in eigenartiger Weise an, denn es gilt, in Kreise einzutreten, welche unmittelbare Fühlung mit dem Leben besitzen. Es wird nicht mehr gelernt, nur um zu sammeln und das Wissen zu bereichern, sondern es öffnet sich bereits die Perspektive auf die Anwendung des Gelernten im Leben, auf den künftigen Beruf. Dieser Ab-

*) „Vielseitigkeit“, schreibt Göthe in Wilhelm Meisters Lehrjahren, „bereitet eigentlich nur das Element vor, worin der Einseitige wirken kann, dem aber jetzt genug Raum gegeben ist. — Was der Mensch leisten soll, muss sich als ein zweites Selbst von ihm ablösen, und wie könnte das möglich sein, wäre sein erstes Selbst nicht ganz davon durchdrungen.“

schnitt tritt in jedem ein, bei dem einen früher, bei dem andern später. Eine gesunde, naturgemäfse Organisation der Vorbildung wird dieser Natur des Geistes entgegen kommen und sich bemühen, dass der Abschluss in die Zeit fällt, wo der Geist des Zöglings das Bedürfnis immer lebhafter empfindet, die weiteren Kreise des Lernens zu verlassen und sich auf engere zu beschränken, die sein besonderes Interesse erregt haben, in die zu vertiefen er sich mit voller Kraft anschickt.

Da aber, wo der eigene Wille des Zöglings in energischer und zielbewusster Weise hervortritt, müssen selbstverständlich andere Gesichtspunkte in der Behandlung desselben hervortreten, als da, wo sein Streben und Arbeiten an die Aufsicht und Autorität des Lehrers im Bewusstsein der eigenen Machtlosigkeit und Unzulänglichkeit sich eng anschliesst. Die disziplinarische und erziehliche Behandlung muss in den jüngeren Jahren eine wesentlich andere sein als in den reiferen. Während in der früheren Zeit die straffe Regierung neben der Zucht noch ihr volles Recht behauptet, ist für erstere, sobald der Zögling seine Erziehung selbst in die Hand genommen hat, kein Raum mehr vorhanden. Und würde sie dennoch geübt, sie würde als ein Druck empfunden werden, der die feineren Regungen der Seele nur allzu leicht zu zerstören im stande ist. Gewiss wird dieser Punkt noch lange nicht genug beachtet, obwohl gerade er auf eine Trennung der früheren und der späteren Jahrgänge hinweist.*)

Es erübrigt noch, darauf hinzuweisen, dass in allen anderen Berufsklassen die strenge Unterscheidung zwischen der allgemeinen und der Berufsbildung längst in bewährter Übung ist. Der Gymnasiast wie der Realschüler muss seine allgemeine Bildung erst zu einem gewissen Abschluss bringen, ehe er in die Fachschule eintreten und seinen speziellen Beruf ergreifen darf. Was nun hier als selbstverständlich gilt, ebenso geboten durch die Natur des Unterrichts wie durch die des Geistes, dies versagt man bisher demjenigen, der sich zum Lehrer ausbilden will. Von ihm verlangt man beides zu gleicher Zeit: er soll sich seine allgemeine Bildung zugleich mit seiner Berufsbildung erwerben. Man wende nicht ein, dass bei dem Seminaristen andere Verhältnisse vorlägen, die in der elementaren Bildungssphäre begründet seien. Die Natur des Geistes und des Unterrichts ist hier wie dort dieselbe, wenn auch der Umfang und der Inhalt der Lehrstoffe ein anderer ist.

So sollte man sich vor allem davon überzeugen lassen, dass nur die scharfe Sonderung der beiden Gebiete im stande sei, unsere Lehrerbildung auf gesunde Grundlagen zu stellen.

Am drastischsten zeigt sich die abnorme Entwicklung unserer Lehrerbildung darin, dass man dieselbe von oben anfing. Man schuf zuerst die Fachschule — wo aber die allgemeine Bildung erworben werden sollte, darum kümmerte man sich nicht. So war zwischen der Volksschule und dem Seminar eine grosse Lücke. Bis das nötige Alter zum Eintritt in die Fachschule erreicht war, musste der Schüler sich, so gut es eben ging, möglichst viele Stückchen allgemeiner Bildung zusammenlesen oder er ward

*) Wegen der Wichtigkeit dieses Punktes komme ich später noch einmal auf denselben zurück.

Lehrling bei einem Schulmeister und übte sich im Unterricht. War die Zeit gekommen, dann versuchte man im Seminar sein Glück.*)

Und doch ist es unzweifelhaft, dass die Sorge für die allgemeine Bildung ungleich wichtiger ist als die für die Berufsbildung. Ist doch der Kursus, welcher die allgemeine Bildung zu übermitteln hat, der grundlegende. Von dem Grunde aber hängt alles übrige ab. Soll eine intensive fachmännische Bildung erzielt werden, so muss für die allgemeine Bildung vorher möglichst vollständig gesorgt sein. „Es ist nichts schrecklicher", schreibt Göthe in Wilhelm Meisters Wanderjahren, „als ein Lehrer, der nicht mehr weiss, als die Schüler allenfalls wissen sollen. Wer andere lehren will, kann wohl oft das beste verschweigen, was er weiss — aber er darf nicht halbwissend sein."

Die Zeit ist glücklicher Weise längst vorüber, wo man es nicht auffallend fand, wenn der Lehrer tags vorher so viel Wasser aus irgend welcher Quelle schöpfte, das er anderen Tages über seine Schüler auszugiessen gedachte. Man hat die Anforderungen, welche an das Wissen des jungen Lehrers gestellt werden, bedeutend gesteigert, aber der Vorwurf der Halbheit ist darum bis jetzt von den Lehrern noch nicht genommen. Es muss also irgendwo das Übel verborgen sein. Wir brauchen nicht lange zu suchen. An dem Fundament, an der allgemeinen Bildung fehlt es. So lange nicht ein sicherer, festerer Grund für die Fachbildung gelegt wird, so lange wird der Fluch der Halbheit, der Halbbildung, sowie der Unzufriedenheit an der Lehrerbildung und an dem Lehrerberuf haften. Nur eine gründliche, in sich abgerundete und in sich zusammenhängende allgemeine Bildung wäre im stande, den Vorwurf der Halbbildung zu beseitigen und innere Befriedigung dem Lehrer zu gewähren. Im fortwährenden Kampf aber mit mangelhaften Kenntnissen erlahmt nur zu leicht die Kraft und die Freudigkeit im Beruf. Nur wenige Gottbegnadigte arbeiten sich durch. Wie viele aber verfallen in ein ödes, schablonenhaftes Handwerkertum, das nach aussen hin mühsam verdeckt unseren Schulen die schwersten Wunden schlägt!

Es bedarf keines langen Beweises, dass das, was qualitativ oder quantitativ an der allgemeinen Bildung gebricht, auch die Berufsbildung nach der theoretischen und nach der praktischen Seite hin schädigt.

Es ist für uns alle wohl ein unumstösslicher Satz, dass, je gründlicher und solider die allgemeine Bildung ist, desto gediegener die Berufsbildung werden kann, theoretisch vertiefter, praktisch geschickter.

Weiterhin ist aber auch zu berücksichtigen, dass, wenn eine tüchtige allgemeine Bildung gewonnen ist, auf solcher Grundlage im Notfall die Berufsbildung auf autodidaktischem Wege erworben werden kann. Bekanntlich ist dieser Weg für die Lehrer an Gymnasien und Realschulen der gewöhnliche. So wenig wir dies als Regel billigen können, da die Kunst des Unterrichts und der Erziehung auch an den Gymnasien etc. nicht dem Zufall und der Willkür des einzelnen überlassen bleiben soll, indem der

*) Kehrsche Blätter, 1877, Seite 523 ff. „Die private Vorbildung einzelner Schüler passt nicht mehr in die jetzige Zeit, sie schädigt die Lehrer- und damit die gesamte Volksbildung auf empfindliche Weise." Lotz-Usingen.

Schwerpunkt in diesen Kreisen auf das Maſs der Kenntnisse gelegt wird und zwar so sehr, dass die Frage nach der pädagogischen Fachbildung, nach der theoretischen Einsicht und dem praktischen Lehrgeschick fast ganz unberücksichtigt bleibt — so kann uns diese Thatsache doch ein deutlicher Fingerzeig sein dafür, wo bei uns die Besserung einzusetzen hat. Wir meinen nicht zunächst in der Fachbildung — obwohl auch hier manche Änderungen vorgenommen werden müssen — sondern vor allem in der allgemeinen Bildung. Diese ist zu vertiefen, auf eine breitere Basis zu stellen und erst zu einem gewissen Abschluſs zu bringen, ehe man zur pädagogischen Fachbildung übergehen darf.*)

Dies ist auch aus dem Grunde wünschenswert, um eine richtigere und angemessenere Schätzung des Lehrerstandes herbeizuführen. Denn mit Recht bemisst sich der sociale Rang eines Standes vornehmlich nach seiner obligatorischen allgemeinen Bildung. Die geringe Schätzung, welche den Lehrerstand so oft noch offen und geheim, auf der Bühne und in der Welt, officiell und officiös, trifft, schreibt sich zum grössten Teil daher, dass man die allgemeine Bildung, welche der Lehrer in den Präparandenanstalten und in den Seminaren sich aneignet, in wesentlichen Punkten unterschätzt.

„In dem Bildungsgang der Schulamtsaspiranten, sagt Dörpfeld, nimmt bekanntlich der Musikunterricht bis zum Schluss der Seminarjahre einen ansehnlichen Raum in Anspruch. Wäre dies nicht notwendig, so würde die auf die Musik zu verwendende Zeit hinreichen, zum Vorteil der allgemeinen Bildung ein oder zwei fremde Sprachen zu lernen. Bei der Schätzung des Bildungsstandes der Volksschullehrer pflegt man aber im Publikum, wie an höheren Stellen bloss auf die Lücke in der Sprachbildung zu sehen; die auf die musikalische Schulung verwendete Kraft kommt nicht in Anschlag. Ferner haben die Schulamtsaspiranten von den oberen Volksschulklassen an bis zum Ende der Seminarzeit beträchtlich mehr Zeit auf Religion und praktisches Rechnen, zum Teil auch auf Zeichnen und Schönschreiben zu verwenden, als in den Gymnasien und Realschulen gefordert wird. Wäre dies nicht der Fall, so würden sie in der Naturkunde und in der Mathematik ein um so höheres Ziel erreichen können. Bei der Taxierung ihres Bildungsstandes pflegt aber wieder bloss auf die Lücke in Naturkunde und Mathematik, nicht auf den Ersatz gesehen zu werden. So kommt also der Volksschullehrerstand bei der Einschätzung seiner allgemeinen Bildung in mehrfacher Weise empfindlich zu kurz.“ Zwar wagen sich heutigen Tages solche Stimmen nicht mehr hervor, die da meinen, um den Hochmut der Lehrer zeitig zu dämpfen, solle man die Seminaristen angesichts der lustwandelnden schönen Welt mit Schaufel und Hacke auf dem Acker arbeiten lassen, aber dass häufig genug über die Anmaſsung und Überhebung der Lehrer geklagt wird, wer wollte dies

---

*) Gymnasialdirektor Vogt-Kronstadt (Programm No. 636, 1881, S. 56) sagt: „Wann hat das Fach oder die Fachbildung zu kommen? doch naturgemäſs nur dann erst, wenn der Mensch durch die Unterrichtsgegenstände geworden, was er hat werden sollen; wenn er durch das vollständige klare Wissen dazu gereift ist. Dies Wissen muss er erst verarbeitet inne haben, bevor es dran kommen kann, ihm nun auch zu zeigen, wie das Wissen an andre zu bringen ist.“

leugnen? Wer wollte auch bestreiten, dass nur zu oft diese Klagen nicht unbegründet sind? Andererseits möge man doch auch gerecht sein und zugestehen, dass, wo derartige krankhafte Erscheinungen zu tage treten, tiefliegende Ursachen wirken müssen. Alle, die es ehrlich mit dem Lehrerstand und seiner Bildung meinen, müssen auf die Beseitigung dieser Ursachen bedacht sein. Gründliche, solide Bildung macht bescheiden. Wollt ihr einen bescheidenen, in sich zufriedenen, seine Blicke fest auf das, was not thut, richtenden Lehrerstand haben, so gebt seiner Bildung zuerst ein besseres Fundament, geht dem Lehrer eine bessere allgemeine Bildung. Dann auch werden mit der Zeit die Klagen verstummen und eine gerechtere Einschätzung des Lehrerstandes Platz greifen.*)

So lange aber das Seminar die doppelte Aufgabe vollbringen muss, für beides, für die allgemeine und für die Berufsbildung, in gleicher Weise Sorge tragen zu müssen, so lange ist auf eine Besserung nicht zu hoffen.

Schon aber mehren sich die Stimmen, welche das Grundübel, an dem unsere Lehrerbildungsanstalten leiden, erkannt haben und auf Abhülfe dringen. So schrieb der bekannte Esslinger Schulrat Denzel in seiner Schrift: Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer: „Die Bildung der Schullehrer hat wie jede andere wissenschaftliche zwei Elemente, welche durchaus nicht mit einander vermengt werden sollten. Das erste, vorbereitende bezweckt die eigene Bildung des Schülers für sich und die Aneignung derjenigen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche er bedarf, wenn der Hauptzweck seiner Bildung in der zweiten, höheren Anstalt, der eigentlich pädagogischen, erreicht werden soll, und verhält sich zu der letzteren wie die Gymnasialbildung zur Bildung auf der Universität.“ Ebenso findet Karl Richter in seiner Schrift „die Reform der Lehrerseminare“ den wundesten Fleck (Abschnitt über die Mängel der Seminare) darin, „dass die Seminare Fachschulen und allgemeine Bildungsanstalten zu gleicher Zeit sein wollen und weder das eine, noch das andere in rechter Weise; dass sie Zwitteranstalten sind, die eins über dem andern zu vernachlässigen gezwungen sind, die von jedem nur ein Bisschen geben können und wenn sie aufrichtig wären, ihren Lehrplänen das Motto beisetzen müssten: In omnibus aliquid, in toto nihil.“

Auf gleichem Standpunkt steht Herr Dr. Andreä, Seminardirektor in Kaiserslautern (Seminarprogramme) und Herr Dr. Just in Dresden in seinem Vortrag über die Stellung des Lehrerseminars in der Reihe der Schulen und seine innere Organisation. (Mann, deutsche Blätter No. 18 f. 1879).

Dieselben Gedanken sprach auch Herr Seminardirektor Dr. Kehr in der Seminarsektion der Hamburger Lehrerversammlung aus. Er sagte dort: „Man fordert mit Recht, dass die allgemein-menschliche Bildung das erste sei und dass der Mensch für einen bestimmten Beruf erst dann vorgebildet werde, wenn er die zur Ausführung desselben nötige allgemein-menschliche

*) S. Ballauf, Über den Radikalismus der Volksschullehrer. Jahrbuch des Vereins f. w. Pädagogik 1877.

Bildung erworben hat. Dabei wird immer der Grundsatz festzuhalten sein: Eines nach dem anderen, niemals beides neben und mit dem anderen." Ferner: So lange man an die Seminare die Anforderung stellt, allgemeine Bildungsanstalten und specielle Fachschulen zugleich zu sein, und so lange sie sich damit abquälen müssen, beide Arten der Bildung mit- und nebeneinander zu kultivieren, so lange wird auch dieser unglückselige Doppelcharakter der Hemmschuh ihrer gedeihlichen Entwicklung sein, so dass sie beim besten Willen nicht imstande sind, weder im Gebiete des allgemein Menschlichen, noch im Gebiete des speciell Beruflichen den Ansprüchen der Zeit Genüge zu leisten. Wer die Verhältnisse kennt, muss das ganz natürlich finden. Sie können jetzt nicht ganze Berufsschulen sein, denn sie müssen den grössten Teil ihrer Zeit auf Religion, deutsche Sprache, Rechnen und Geometrie, Geographie und Geschichte, Natnrgeschichte, Physik und Chemie, Schreiben, Zeichnen, Gesang und Musik verwenden; sie können aber auch die allgemein-menschliche Bildung nicht in ausreichender Weise fördern, denn die pädagogische Bildung muss doch auch einige Berücksichtigung erfahren und darf ehrenhalber doch nicht ganz und gar vernachlässigt werden. So bleibt denn den armen vielgeplagten und vielgescholtenen Seminaren nichts weiter übrig, als sich damit abzuqnälen zwei Füsse in einen Schuh zu zwängen". Ferner: „Ohne möglichst scharfe Trennung der beiden Bildungsarten ist jede Veränderung nur ein neuer Lappen auf ein altes Kleid".

Endlich sei noch eines Bundesgenossen gedacht, der vor mehr als 30 Jahren schon die gemischte Ehe von Bildungsanstalt und Berufsschule auf das bestimmteste verurteilte. In einem Aufsatz „Etwas über Seminarbildung" setzte Herr Rektor Dörpfeld in Gerresheim die Missstände der Lehrerbildung mit klarem Blick und vollem Verständnis der Notlage, in der sich die Lehrerbildung befindet, auseinander. Er war damals bereits nüchtern genug, um zu erkennen, dass die Anklagen der Gegner keineswegs gänzlich unbegründet waren. Andrerseits sah er ebenso klar ein, dass eine ganze Reihe von teils verschobenen, teils unfertigen Verhältnissen den Lehrerstand hinderte, das richtige Gleise zu finden, und dass zu diesen verdrehten Verhältnissen anch sein unnatürlicher Bildungsgang gehörte. Nach Auseinandersetzung der Missstände, welche bei der bisherigen Praxis in den Seminaren fortwährend unter Mühe und Not gepflegt werden — natürlich in der wohlmeinendsten Absicht — schliesst er seine Betrachtung mit den Worten: „Aher es ist doch mehr als betrübend, wenn ein Menschenkind, das sich dieser zusammengekuppelten Mischehe halb gezwungen, halb freiwillig in guten Treuen zur Pflege übergeben, sich nachher dafür muss abstrafen lassen, dass es unter dieser Pflege nicht das geworden ist, was es unter anderen Händen hätte werden können. Wir denken also, weder göttliches noch menschliches Gesetz wird etwas dawider haben, wenn wir auf Scheidung dieser gemischten Ehe antragen."

I.

Von der allgemeinen Bildung.

Das Resultat unserer bisherigen Untersuchung wäre demnach dies: in unseren deutschen Lehrbildungsanstalten muss die gemischte Ehe zwischen der allgemein-menschlichen und der spezifisch-beruflichen Bildung aufgehoben werden. Es muss dahin kommen, dass den Seminaren die Fachbildung ausschliesslich zugewiesen wird.

Wenn aber die Seminare in der angegebenen Weise reorganisiert werden sollen, dann muss notwendig auch die derzeitige Seminarvorbildung eine andere werden als bisher. Dies ist die Voraussetzung dazu. Über diese Vorbildung zum Seminar ist schon ausserordentlich viel und lebhaft diskutiert worden. Das Eine steht fest: über die Frage der Vorbildung auf dem Gymnasium und der Realschule braucht heute nicht mehr gesprochen zu werden. Man ist in unseren Kreisen vollständig davon überzeugt, dass für unsere Seminaristen die nötige allgemeine Bildung in diesen Anstalten nur dadurch erworben werden kann, wenn der Kursus bis zum Abiturienten-Examen durchlaufen wird, indem ja beide Anstalten ihr Werk nur dann vollziehen, ihre Aufgabe nur dann lösen können, wenn sie vollständig absolviert werden, nicht aber, wenn nur einzelne Stufen erklommen sind. Das wird aber im Ernst Niemand fordern können. Ein Übertreten aber aus der Unter- oder Obersekunda in das Seminar ist unbedingt zu verwerfen aus Gründen, welche hier nicht wiederholt zu werden brauchen. Es genügt die Thatsache, dass diese Art der Vorbildung als eine überwundene zu betrachten ist, da man die allgemeine Bildung weder für abgerundet noch für gediegen genug zu halten vermochte, indem sie eines regelmäfsigen Abschlusses entbehrte und auf Fundamenten aufgebaut war, welche später unbenutzt bleiben mussten.

Ebenso ist als ein überwundener Standpunkt zu betrachten der sogen. wilde Vorkursus, eine Einrichtung, nach welcher die jungen Leute vor dem Eintritt ins Seminar als Lehrlinge zu einem Schulmeister gingen, denselben in der Schule unterstützten und ihre allgemeine Bildung nebenbei, so gut es eben gehen wollte, förderten. Auch hierüber ist nicht mehr zu diskutieren. Stellt doch eine solche Einrichtung von vornherein alles auf den Kopf.

Es bleibt also als naturgemäfse Einrichtung die Präparandenschule oder das Proseminar übrig. Diese Anstalt soll im Anschluss an die Volksschule die nötige allgemeine Bildung überliefern. In der Seminarsektion zu Hamburg und auf der Seminarlehrerversammlung zu Neuwied wurde die Notwendigkeit der Präparandenanstalten bereits anerkannt, wenn man auch in einzelnen Fragen noch auseinander ging. Hie und da schien die Furcht vor einer Bildung ad hoc eine vollkommene Zustimmung nicht aufkommen zu lassen.

Doch erscheint uns diese Furcht unberechtigt.

Alle die dunkeln Punkte: das frühzeitige Drängen zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf; das Entziehen der Zöglinge aus der Berührung mit Altersgenossen, die auch für andere Stände eine weitergehende allgemeine

Bildung erstreben, als die Volksschule gewähren kann; das Vorwegnehmen von manchem, was erst ins Seminar selbst gehört; das leidige Vorbereiten für das Examen selbst, was viele Anstalten geradeswegs zu blossen Pressen erniedrigt, u. s. w.; — alle diese dunkeln Punkte, welche der Präparandenbildung anhaften sollen, zum Teil wohl auch derselben bisher anhafteten, können durch eine zweckentsprechende Organisation und durch einen guten Geist, der in ihnen waltet, beseitigt werden.

Wir wollen kein Zurichtungs-, kein Abrichtungssystem, keine Dressur. Wir wollen nicht, dass das Proseminar zu einer Anstalt erniedrigt werde, die weiter nichts zu thun habe, als die bleiernen Schlüssel zur Öffnung der Seminarthüre einzuhändigen. Wir wollen das Proseminar auch jungen Leuten öffnen, welche nicht „Lehrer“ werden, sondern einen anderen Beruf ergreifen wollen. Dann wird die Präparandenanstalt eine Erziehungsschule im wahren Sinne des Wortes sein. Sie wird darnach streben, dass sie die jungen Leute ausstatte mit dem Drange, weiter zu arbeiten, ihre Bildung zu fördern und zu vertiefen. Erreicht die Anstalt dies, dann hat sie ihre Schuldigkeit gethan. Dann kann selbst bei denen, die ins Seminar eintreten, über manche Lücke im einzelnen hinweggesehen werden. Denn dies steht von vornherein fest: die allgemeine Bildung wird und kann niemals in der Vorbereitungsanstalt abgeschlossen sein — so wenig, als der strebsame Mann sich jemals für durchaus fertig erklären und alles neue von sich abweisen wird — so wenig auch der Abiturient des Gymnasiums mit dem Übertritt zur Universität meinen kann, er hätte genug der allgemeinen Bildung in sich eingesogen und brauche sich von nun ab nur dem Fachstudium zu widmen.

Es handelt sich also auf dem Proseminar nur um einen relativen Abschluss der allgemeinen Bildung. Als höchster und letzter Zweck muss der Anstalt die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters vorschweben. Darum darf hier kein blosser Fachunterricht getrieben werden. Kein Fachlehrer darf seine eigenen Wege gehen, unbekümmert darum, wohin seine Mitarbeiter streben. In den Mittelpunkt des Unterrichts treten, dem Erziehungszweck der Schule entsprechend, die religiösen, die historischen und die poetischen Stoffe. In bezug auf diese soll man aber endlich verzichten auf jede Art von Chrestomathie. Man möge seine Stärke darin suchen, den Zögling in einige wenige Dichter einzuführen, deren Studium mit Sicherheit einen reichen Vorteil für die Gestaltung des geistigen Lebens und des rechten Wollens erwarten lässt.

Der Lehrer darf sich in keinem Fache damit begnügen, die fertigen Resultate einfach zu überliefern, wohl gar zu diktieren — sondern jedem soll es darum zu thun sein, das Wissen im Geiste seiner Schüler neu zu erzeugen und durch eigne Denkarbeit auffinden zu lassen. Überall die Forderung: eine naturgemäſse, den Gesetzen des Geistes entsprechende Bildung der Begriffe anzubahnen und herzustellen. Dann wird der Unterricht erziehend wirken, dann wird sich die Freude einstellen, welche alles Selbsterfinden und alles Selbsterarbeiten stets erzeugt, sowie das Bewusstsein des Wertes, welches jedem selbsterworbenen Besitz beiwohnt. Dann wird das fortwirkende und weiterstrebende Interesse eintreten, ohne welches wir im Seminar nichts zu erreichen vermögen.

Endlich aber würde eine ausgezeichnete Vorbildung für den künftigen

Beruf eine streng methodische Behandlung aller Unterrichtsstoffe von Seiten der Präparandenlehrer sein, damit die Schüler an solchem Unterricht ein Vorbild gewännen für ihre spätere Schulpraxis. Selbstverständlich würde aber alles vorzeitige Eindrängen pädagogisch-methodischer Bemerkungen und Anweisungen in diesem Kursus nur schädlich sein, weil dadurch die allgemeine Bildung vernachlässigt und ein ganz fremdes Element in dieselbe zu früh und unvorbereitet hineingetragen würde.

In bezug auf die Grundzüge der Organisation für die Präparandenschule gestehen wir von vornherein, dass die Sorge hierfür besonderer Untersuchung und specieller Bearbeitung aufbewahrt bleiben muss. Es kommt hier nur darauf an, die hauptsächlichsten Punkte als die Grund- und Eckpfeiler der Organisation des Vorbereitungskursus aufzustellen, die bei Einrichtung des Lehrplans festzuhalten sind.

Obenan steht die Forderung, dass der Kursus der Präparandenschule vierjährig sein und die Zeit vom 14.—18. Jahr umfassen soll. Werden auch nicht überall im Reich jetzt schon sechs Jahre auf die Lehrerbildnng verwendet, so ist doch da, wo nur fünf Jahre im Ganzen konzediert sind, das Bestreben rege, die Gesamtkursus-Dauer auf sechs Jahre zu verlängern. Und dies ist auch das Minimum, welches man verlangen darf. Da nun, wo, wie in Preussen, der Seminarkursus allgemein 3jährig ist, wird man sich vorläufig mit einem dreijährigen Präparandenkursus behelfen müssen, obwohl es uns keinen Augenblick zweifelhaft ist, dass diese Organisation nicht die richtige sein kann, weil für Erwerbung der allgemeinen Bildung, als des Fundaments und des wichtigeren Teiles der Lehrerbildung, drei Jahre ein zu kurz bemessener Zeitraum ist und weil, so lange die Seminare dreijährig sind, niemals zu hoffen steht, dass der Doppelcharakter, welcher unsere Anstalten so tief schädigt, von dem dreiklassigen Seminar genommen werden kann. Ausserdem ist zu erwägen, dass das erste der drei Seminarjahre fast ausschliesslich zur Erweiterung und Vertiefung der allgemeinen Bildung benutzt wird, dass also folgerichtig dieser Jahrgang der Präparandenschule zu überweisen ist. Hier wird er als oberster Jahrgang organisch den drei vorangehenden sich anschliessen und deshalb in der Verbindung und als Schlussstein des Ganzen viel mehr leisten können, als herausgenommen als Anfangsglied einer Anstalt, die ihrer ganzen Anlage und ihrem Charakter nach nicht Erziehungsschule, sondern Fachschule ist.*)

Ein weiterer Punkt, welcher ebenso wie der besprochene von vornherein allgemeiner Zustimmung sich erfreuen wird, betrifft den Anschluss des Vorbereitungskursus an die Volksschule. Es ist dies die Consequenz des Vorausgehenden: Wird ein besonderer Vorbereitungskursus für das Fachseminar gefordert — mag er nun mit diesem in Verbindung stehen oder nicht — so muss sich dieser Kursus selbstverständlich auf die Volksschule aufbauen. Also Unterbau: Volksschule; Weiterbau: Präparandenkursus; Aufbau: Seminar. Durch das Festhalten der Volksschule als der natur-

*) Der genaue Anschluss könnte durch innige Anpassung beider Lehrpläne zwar gewonnen werden, aber es ist doch noch zu berücksichtigen, dass in die dritte Seminarklasse Leute aus den verschiedensten Gegenden und von den verschiedensten Anstalten einzutreten pflegen.

gemäſsen Grundlage für die Seminar-Vorbildung wird am besten der organische Zusammenhang des Fachseminars mit der Volksschule bewahrt. Dass dieser Zusammenhang aber aufrecht zu erhalten ist, bedarf kaum des Beweises. Denn die Fachschule muss mit der ihr vorausgegangenen Erziehnngsschule immer in derselben Richtung liegen. Hierdurch wird eine gewisse Gleichmäſsigkeit in der Vorbildung gesichert. Denn bei aller Verschiedenheit der Volksschulen selbst strebt diese doch überall nach einem gewissen Abschluss, nach einer gewissen Abrundung ihrer Bildung. Überdies wird sie betreffs der dariu gehandhabten Disziplin, sowie der ganzen Unterrichtsweise eine angemessenere Grundlage bilden für den künftigen Volksschullehrer als jede Art der höheren Schulen, welche wesentlich anderen Zwecken dienen.

Wie nun der weitere Aufbau in der Präparandenschule sich gestalten, welche Ziele in den einzelnen Fächern hier erreicht werden sollen, dies zu bestimmen erfordert — wie ich schon hervorhob — eine eigene ausführliche Arbeit.

Als Richtschnur kann i. a. der Lehrplan für die Realschule II. O. dienen. Selbstverständlich hat man dabei Rücksicht zu nehmen auf die Musik. Für diese muss im Lehrplan die nötige Zeit gewonnen werden. Ferner muss der Religionsunterricht stärker auftreten, mit Rücksicht darauf, dass die jungen Leute später Religionsunterricht erteilen sollen.

Hinsichtlich der fremden Sprache gestatten Sie noch ein kurzes Wort. Dieselbe ist in der Vorbereitungsanstalt unumgänglich nötig als obligatorischer Unterrichtsgegenstand. Wir treiben sie nicht um ihrer selbst, sondern um der deutschen Grammatik und überhaupt nm der Sprachbildung willen. Wer jemals in einem Seminar, das keinen fremdsprachlichen Unterricht kannte, deutsche Grammatik unterrichtet hat, wird sich erinnern, dass dies für ihn und die Schüler eine grosse Qual war. Letzteren fehlt nämlich i. a. das Sprachgefühl. Dies hängt zusammen mit den Kreisen, aus denen sie stammen und in denen sie verkehren. Das Sprachgefühl kann aber nur geweckt und gestärkt werden durch den Vergleich. Daher die Notwendigkeit einer fremden Sprache in der Präparandenanstalt.*)

Mag nun auch die allgemeine Bildung in den Präparandenanstalten

*) Welche es sein soll, ob die lateinische oder eine der neueren Sprachen, darüber ist ebenfalls schon viel diskutiert worden. Bekanntlich ist im Königreich Sachsen das Lateinische obligatorisch. Ich entscheide mich ebenfalls dafür, wenn ich auch zugebe, dass besondere lokale Verhältnisse dio Einführung einer modernen Sprache verlangen können. Es ist hier nicht der Ort, nm die Einführung der lateinischen Spracho zn begründen. Nur dies sei hervorgehoben, dass sie, wie keine andere, geeignet ist, die grammatische Bildung zu vermitteln. Auch kann uns die Thatsache, dass alle nnsere Wissenschaften, ja nnsere gesamte Litteratur durchdrungen ist von den Elementen der lateinischen Sprache, die mit unserer Muttersprache fortleben und sich fortentwickeln, darauf hinweisen, dass eine tiefere allgemeine Bildung ohne Kenntnis dieser Bestandteile nicht denkbar ist. Auch ist die lateinische Sprache die beste Grundlage zur Erlernung einer der neueren Sprachen. Wir sind übrigens weit davon entfernt, eine Beherrschung des klassischen Lateins in den Lehrerbildungsanstalten zu erstreben — nns kommt es vor allem auf eine Vertiefung der allgemeinen Bildung an. Dieser Vertiefung wird aber keine andere Sprache so vortreffliche Dienste leisten, wie die lateinische.

höher oder niedriger bemessen werden, uns kommt es vor allem darauf an, dass dieselbe einen gewissen Abschluss, eine gewisse Abrundung erhält; dass ferner in den Zöglingen das Streben geweckt ist, durch eigene Kraft und durch eigenes Studium in die einzelnen Fächer tiefer einzudringen, die Förderung ihrer allgemeinen Bildung selbst in die Hand zu nehmen. Dann kann der Fachunterricht eintreten.

II.

Von der Berufsbildung.

Der Kursus sei zweijährig vom 18.—20. Jahr. Als das Grundprincip, das die Fachbildung beherrschen soll, gilt die Forderung, dass die pädagogischen Fächer im Mittelpunkt alles Unterrichts stehen, dass auf diese sich alle Kraft konzentriere. Hier im Seminar muss der Grund zur pädagogischen Fachbildung so vollkommen und so fest gelegt werden, wie sie jeder andere Beruf auf seinem Gebiete fordert.

Ihrer Pflege gebührt darum vor allen Dingen der hinreichende Raum. Bei Aufstellung des Lehrplans ist also in erster Linie die Stundenzahl für die Berufsbildung festzusetzen; dann erst mag man zusehen, welche Fächer aus dem allgemeinen Bildungsunterricht noch zu betreiben und welcher Raum ihnen zuzumessen ist. Nicht aber umgekehrt, wie es jetzt geschieht.*)

Nur in dem Falle, dass die allgemeine Bildung nicht mehr den Hauptplatz im Seminar beansprucht, können die pädagogischen Studien in dem Umfang, mit derjenigen Gründlichkeit und Konsequenz getrieben werden, welche das Berufsstudium verlangt. Denn die Aufgabe ist schwierig und das Werk ist gross, vorausgesetzt, dass man die Pädagogik nicht als eine Summe von Rezepten, sondern als Wissenschaft, und die Thätigkeit des Unterrichtens nicht als ein Handwerk, sondern als eine Kunst betrachtet. Wer mit der Pädagogik nichts anzufangen weiss, wer da meint, es handle sich ja nur um das Beibringen gewisser Fertigkeiten — der möge überhaupt der pädagogischen Fachschule fern bleiben.**)

Nach unserem Standpunkt kann die Zeit nicht reichlich genug bemessen werden, um die Schüler mit den Fachwissenschaften vertraut zu machen. Es gilt zunächst, sie einzuführen in die pädagogische Theorie und zwar so, dass sie diese begreifen lernen als eine Wissenschaft, welche fundamentiert ist auf Ethik und Psychologie. Durch das Studium der Sittenlehre müssen die Schüler sich die Überzeugung von der Richtigkeit des Erziehungsideals verschaffen, durch die Vertiefung in die Psychologie müssen sie die Gültigkeit und Richtigkeit der Erziehungswege prüfen lernen. Um aber

*) Von grossem Interesse hierfür ist der Lehrplan des Berliner Seminars zur Zeit Diesterwegs und jetzt. Die erste Seminarklasse hatte im Jahre 1836 10 Stunden, und 1872 20. Siehe Schultze, Nachrichten etc. Berlin 1881.

**) In Preussen scheint man sich allerdings von der „immanenten Methodik" noch nicht trennen zu können. Seminardirektor Dr. Kehr macht hierin eine Ausnahme. S. Kehr, Päd. Abhandlungen etc. Gotha 1881. Seite 211 f.

den Gedanken nachgehen zu können, die gegenwärtig das Gebiet der Erziehung und des Unterrichts beherrschen, sollen die Zöglinge eingeführt werden in die Geschichte der Pädagogik, nicht durch einen kurzen Leitfaden, nicht durch das Naschen an Auszügen aus so und so vielen pädagogischen Klassikern, sondern durch die Vertiefung in die hauptsächlichsten Quellen selbst. Durch das Studium derselben möge in den Schülern das Verlangen geweckt werden, auch weiterhin, nachdem sie längst das Seminar hinter sich gelassen haben, andere pädagogische Schriftsteller zu lesen, um immer neue Nahrung für das pädagogische Nachdenken und neue Anregung für den Unterricht zu schöpfen.*)

Wie eine Verteilung dieser Gebiete auf die beiden Seminarkurse vorzunehmen ist, muss hier, wie überall in den speciellen Fragen, dem Lehrplan überlassen bleiben. Doch dürfte es sich empfehlen, im ersten Jahre Ethik, Religion, Logik und Psychologie vorzunehmen. Durch beide Jahre hindurch zieht sich die Lektüre pädagogischer Klassiker, allgemeine Pädagogik und Methodik. Die Übersicht über das System der Pädagogik verschiebe man bis ans Ende des ganzen Kursus. Ebenso gehört dahin die Einführung in die Volksschulgesetzgebung, bez. Bekanntmachung mit den staatlichen Verordnungen.

Beide Jahre werden auch benutzt zur Thätigkeit in der Seminarübungsschule. Die gegenwärtige Praxis zeigt hierin eine grosse Verschiedenheit, wenngleich sich im Grossen und Ganzen zwei verschiedene Systeme geltend machen. Bei dem einen kommt es darauf an, die jüngeren Leute möglichst rasch auf Grund einer handvoll Rezepte, welche jeder Fachlehrer in Bereitschaft hält (sogen. immanente Methodik) für Unter-, Mittel- und Oberstufen zurecht zu machen, bei dem anderen wird danach gestrebt, dass sich die Thätigkeit zu einer wahrhaft künstlerischen gestalte und in die engste Beziehung zu der pädagogischen Wissenschaft gesetzt werde. Auch darin zeigt sich die verschiedene Auffassung, ob die Seminarschule Muster- oder Übungsschule sein, ob die Seminaristen hospitieren oder mehr unterrichten sollen.**) Wir sind darüber keinen Augenblick im Zweifel, da wir von dem Grundsatz ausgehen, dass wer unterrichten lernen will, dies nicht durch blosses Ansehauen, das nur zu oft in müssige Träumerei ausartet, sondern durch möglichst grosse Thätigkeit, durch möglichst vieles Unterrichten geschehen kann. Die Übungsschule ist nicht wie andere Schulen um der Schüler willen da, sondern sie ist, wie ihr Name besagt, eingerichtet worden zur Schulung der angehenden Lehrer. Sie ist ferner in dem Sinne Übungsschule, dass in ihr neue Theorieen, neue Ratschläge zur Erteilung des Unterrichts, neue Lehrmittel etc. zur Prüfung gelangen können, vorausgesetzt, dass die anzubahnenden Neuerungen genügend theo-

*) Möglich auch, dass durch eine intensivere Betreibung der pädagogischen Fächer dem weitverbreiteten Radikalismus der Lehrer — namentlich in Preussen — wirksamer entgegen gearbeitet werden könnte, als es die jetzt noch beliebte „immanente Methodik“ zu thun imstande ist. Letztere vermag keinesfalls die Pflege eines idealen Sinnes unter den Lehrern zu fördern. Sie schmeckt zu sehr nach Dressur.

**) Über das Hospitieren s. Gymnasialdirektor Vogt-Kronstadt. Programm No. 636. 1881. Seite 57.

retisch gestützt sind. So können die Übungsschulen zugleich der Förderung der pädagogischen Praxis dienen.

Es wird dabei, wie schon angedeutet, vorausgesetzt, dass sie im engsten Zusammenhang mit der pädagogischen Wissenschaft stehen. Nur dann wird die Thätigkeit in der Übungsschule eine wahrhaft fruchtbringende sein. Unter steter Bezugnahme auf die pädagogische Theorie, bei sorgfältiger Vorbereitung und genauer Kontrole lässt sich in den Zöglingen die rechte Gemütsstimmung des Lehrers, sowie eine ernste und würdige Auffassung des Lehrerberufs und der rechte pädagogische Takt erzeugen, lässt sich die Anleitung geben zu individualisierender Behandlung der Kinder, lässt sich die Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt pflanzen, die hingebende Liebe an den einzelnen, wodurch der Lehrer erst zum Erzieher wird.

Und in diesen Zusammenhang, welcher zwischen der allgemeinen Pädagogik, der speciellen Methodik und der Schulpraxis besteht, müssen die Zöglinge schon frühzeitig eingeführt werden. Die einzelnen Unterrichtsversuche, welche angestellt werden, um bald einem zusammenhängenden Unterrichte zu weichen, geben die mannigfachste Gelegenheit zur Besprechung, Begründung der pädagogischen Theorie, zur Aneignung der nötigen Technik.

Ein Jahr ist zu kurz hierzu. Daher die Forderung, mit den praktischen Übungen bereits im ersten Jahr zu beginnen. Auch muss der Übungsschulthätigkeit, dem Unterrichten und den Besprechungen, reichliche Zeit zugemessen werden, da von der rechten Einführung in die pädagogische Praxis so viel für die ganze übrige Berufsthätigkeit abhängt.

Die Zeit nun, welche in dem Fachseminar übrig bleibt, nachdem die pädagogischen Fächer den Hauptplatz für sich in Anspruch genommen haben, möge dazu benutzt werden, die allgemeine Bildung der Zöglinge zu fördern, soweit es eben der Raum gestattet, und so weit es geschehen kann, ohne in eine Überbürdung der Zöglinge zu verfallen, wie es jetzt vielfach der Fall ist.

Man wende nur nicht gleich ein, als ob durch solche Weiterführung die Berufsbildung ebenso beeinträchtigt werde, wie es bisher geschehen, dass wir dadurch im Grunde genommen in dieselbe von uns verworfene Vermischung der allgemeinen mit der Berufsbildung zurückfielen.

Dieser Einwand ist bei näherem Hinsehen nicht stichhaltig. Denn es ist ein grosser Unterschied, ob man im Seminar beides — allgemeine und Berufsbildung — für gleichwertig hält und demgemäfs den Lehrplan einrichtet, oder ob man — wie wir wollen — den pädagogischen Unterricht in den Mittelpunkt rückt, so zur Hauptsache macht und nur den Rest der gegebenen Zeit für die allgemeine Bildung verwendet, die hier nicht sowohl dem Nutzen, als vielmehr der Erfrischung und der Selbstthätigkeit dient. Demgemäfs wird auch hier ein ganz anderer Betrieb der allgemeinen Bildungsfächer eintreten, als in der Erziehungsschule. Das streng schulmäfsige und methodische, wie es in der Vorbereitungsanstalt herrschte, muss einer freieren, an die Selbstthätigkeit der Schüler apellierenden Behandlung Platz machen. Denen gegenüber, welche meinen, dass in der Fachschule die allgemeine Bildung zu kurz käme, ist zu erwidern, dass, wenn im Seminar die einzelnen Unterrichtsgegenstände in der Me-

thodik durchgearbeitet werden, die allgemeine Bildung eine Förderung erfährt, welche nicht zu unterschätzen ist. Jeder von uns hat es wohl an sich erfahren, wie gerade die unterrichtliche Thätigkeit selbst dazu angethan ist, vorhandene Lücken im Wissen auszufüllen, Unklarheiten im einzelnen zu beseitigen, zum Fragen und Suchen anzuregen, wesentliches vom unwesentlichen zu sondern und System in das eigentliche Wissen zu bringen. So kann auch das Seminar zu einer trefflichen Stätte allgemeiner Bildung werden, ohne dass es wie bisher sämtliche allgemeine Bildungsfächer mit einer grösseren oder geringeren Stundenzahl bis an das Ende des Kursus mit sich fortführt. Thatsächlich wurden sie aber dadurch ihrer eigenen Aufgabe immer untreuer.*) Indem sie sich das Ziel steckten, die allgemeine Bildung ganz in derselben Weise wie auf den unteren Stufen fortzuführen und zu erweitern, musste dadurch notwendigerweise die Berufsbildung in die zweite Linie gedrängt werden. Allerdings — und dies diene zu ihrer Entschuldigung — sind sie auf diesen Abweg dadurch gebracht worden, dass die Vorbildung vielfach in durchaus ungenügender Weise besorgt wurde. Man wird daher im Seminar die Berufsbildung nicht eher in den Vordergrund rücken und damit diese Anstalten selbst ihrer eigentlichen Aufgabe zurückgeben können, bis für eine gediegene, gründliche, allgemeine Vorbildung in der angegebenen Weise gesorgt ist. Ist dies geschehen, so verlangen die allgemeinen Bildungsfächer im Seminar an sich schon weniger Raum. Der nötige Platz kann aber auch dadurch geschafft werden, dass der Musikunterricht in Harmonielehre und Orgelspiel fakultativ fortgesetzt wird. Auch ist zu bedenken, dass einige der allgemeinen Bildungsfächer im Seminar unmittelbar in den Dienst der pädagogischen Bildung treten. So nehmen die deutschen Aufsätze und die Vorträge ihren Stoff aus der Pädagogik; der Religionsunterricht schliesst sich eng an die Präparationen für den Religionsunterricht in der Seminarschule an, teils sie vorbereitend, teils sie kritisierend; das Zeichnen wird zum Wandtafelzeichnen, dient also zur unmittelbaren Vorübung auf den Beruf, aber nicht mehr der allgemeinen Bildung.

So drängt und arbeitet alles auch von Seiten der allgemeinen Bildungsfächer darauf hin, dass im Seminar der pädagogische Gedankenkreis der herrschende werde. Und er muss es werden, soll anders die Zersplitterung und Verflachung, wie sie die gegenwärtige Praxis zeitigt, aufhören.

Aber noch ein anderer Gesichtspunkt hat auf die Betreibung der Disciplinen aus dem allgemeinen Bildungsunterricht grossen Einfluss, ein Gesichtspunkt, welcher bisher gewiss nicht genügend berücksichtigt wurde und der Lage der Dinge nach nicht genügend berücksichtigt werden konnte. Es ist nämlich dringend zu wünschen, dass die obligatorischen Lehr- und Lernstunden im Seminar so weit eingeschränkt werden, dass auch noch Zeit zu freien Studien bleibt. Hier im Seminar handelt es sich vorzugsweise darum, dass der Zögling lernt, selbständig zu arbeiten. Es gilt, den Schwerpunkt in das freie Streben, in die Selbstthätigkeit der Schüler, in ihre eigne Arbeit zu verlegen. Wird dieses Arbeiten erzielt,

*) S. Seite 14, Anmerkung 1.

welches aus reinem Interesse an der Sache und aus eigenem freien Antriebe hervorgeht, so ist damit das höchste, was der Unterricht erstrebt, erreicht. Und wurzelt dieses Streben tief genug, so wird es noch auf lange Zeit hinaus seinen Einfluss in der Thätigkeit des Lehrers, in der Auffassnng seines Berufes geltend machen zum Wohle unserer heranwachsenden Jugend. Die Formen aber, in welchen dieses Studium der Zöglinge seinen Ausdruck fände und vom Lehrer controliert würde, wären Referate, Vorträge, Diskussionen. Auf diese Weise kann ein freies, wissenschaftliches Fortarbeiten und das selbständige Finden der rechten Wege angebahnt werden. Das kann man aber nicht von jungen Lehrern verlangen, die im Seminar nur die bestimmten Aufgaben gefertigt und die vorgeschriebenen Pensen geliefert haben. Die Gymnasiasten können sich diese notwendigste Mitgift für das Leben, das selbständige rege wissenschaftliche Arbeiten, durch ihren Aufenthalt auf der Universität aneignen, wo aber können es die Seminaristen lernen, wenn nicht im Seminar ihnen Anregung und Hilfe geleistet wird?

Dies das Ideal, welches wir vor Augen haben. Es besteht also in der richtigen Scheidung von allgemeiner- und Berufsbildung, von Erziehungsschule und Fachschule. Letztere soll im wesentlichen der pädagogischen Bildung dienen, nicht wie bisher beides besorgen nnd daher keines in der rechten Weise.

Da diese Forderung eine bedeutende Umgestaltung der bestehenden Anstalten nach sich zieht, so steht nicht zu hoffen, dass diese Reform mit einem Male und mit allen Mitteln ins Werk gesetzt werde*). Eine Anbahnung aber hierzu könnte leicht dadurch erzielt werden, dass man wenigstens die oberste Klasse der bestehenden Anstalten schon jetzt von allem befreite, was nicht direkt zur Berufsbildung in Beziehung steht. Man schliesst also die allgemeine Bildung mit der vorletzten Klasse ab und giebt diesen Abschluss auch dadurch kund, dass man vor dem Eintritt in die oberste Klasse ein Examen veranstaltet, in welchem die Zöglinge Rechenschaft über ihre Kenntnisse in den allgemeinen Bildungsfächern abzulegen haben. Die Abgangsprüfung wird also geteilt nnd zwar in folgender Weise: a) Am Schlusse des ersten Seminarjahres, bez. des zweiten bei 3jährigem Kursus, finde die Abiturientenprüfung in den allgemeinen Bildungsfächern, die Musik ausgenommen, statt. b) Am Schlusse des ganzen Seminarkursus finde die eigentliche Lehrerprüfung statt, wobei ausschliesslich in den Berufsfächern und in der Musik examiniert wird.

Was erreichen wir hierdurch? Vor allem dies, dass die Seminaristen im letzten Jahr sich unbeschwert dem Studium ihrer Berufsfächer widmen können. Es wäre dies eine grosse Wohlthat, die man ihnen erwiese. Viele von Ihnen, m. H., haben es vielleicht an sich selbst erfahren, was es heisst, auf ein Examen loszusteuern und dabei eine Menge von Dingen, die seitab liegen und nichts mit einander zu thun haben, betreiben zu müssen. Das

---

*) Diese Hoffnung ist in dem Verfasser seit der Berliner Versammlung noch mehr herabgedrückt worden. So lange die bestehenden Verhältnisse für vortrefflich und unantastbar gehalten werden — selbst innerhalb der beteiligten Kreise, so lange man von der Pädagogik eine so geringe Meinung offen zur Schau trägt, so lange ist auf Besserung nicht zu hoffen.

ist nichts anderes als Menschenquälerei. Und diese finden wir in unseren Seminaren bei den jetzigen Einrichtungen in hohem Grade. Die jungen Leute sind gezwungen, ihren gewiss nicht leichten Schulsack, in welchem eine Menge der verschiedensten Dinge sich vertragen müssen, bis an das Ende des ganzen Kursus mitzuschleppen. Warum aber unter allen Ständen gerade der Volksschullehrerstand in seinem Bildungsgang eine solche abnorme Behandlung ertragen soll, ist vom Standpunkt der Vernunft unverständlich und höchstens aus seiner traurigen Geschichte einigermaſsen erklärlich.*)

Es wäre also gewiss schon viel gewonnen, wenn eine derartige Trennung der Abgangsprüfung, wie ich sie eben vorgeschlagen habe, beliebt würde, zumal sich diese Einrichtung leicht einführen lässt, da sie weder finanzielle Opfer mit sich bringt, noch sonst irgendwie den bestehenden Organismus äusserlich zu alterieren vermag. Es wäre überdies der erste Schritt auf dem Wege, die allgemeine Bildung von der Berufsbildung in strengerer und richtigerer Weise von einander zu scheiden, als dies bisher geschehen ist. —

III.

Verhältnis der beiden Anstalten zu einander hinsichtlich der Einrichtung und der Leitung.

Es erübrigt uns nun noch, die Konsequenzen aus dem Gesagten zu ziehen in bezug auf die Organisation der beiden Anstalten, welche der Lehrerbildung dienen. Wer die vorausstehenden grundlegenden Sätze als richtig anerkannt hat, wird nicht umhin können, den Konsequenzen, welche wir aus denselben ziehen, seine Zustimmung zu erteilen. Dieselben gipfeln in dem Satze:

> „Beide Anstalten, Präparandenanstalt und Seminar, müssen streng geschieden sein — räumlich und in der Leitung, wo möglich auch örtlich."

Die einzelnen Gründe aber, welche diesen grundlegenden Satz zu stützen vermögen, sind folgende:

1. Die oben bezeichneten tiefgreifenden Unterschiede beider Anstalten — hinsichtlich des Lehrstoffs, der Lehr- und Lernweise, und der disziplinarisch-erziehlichen Behandlung der Zöglinge — machen auch eine äussere Scheidung wünschenswert. Zunächst der Unterschied des Lehrstoffes: hier eine Mannigfaltigkeit von Disziplinen, welche darauf abzielen, dem Zögling seine allgemeine Bildung zu vermitteln — dort die Pädagogik mit ihren Hülfswissenschaften und praktischen Übungen. Hier steht der Unterricht im Dienste der Erziehung, er muss daher in besonderer, methodisch angelegter Weise verfahren, dort will er zum speziellen Beruf vorbereiten, hat deshalb wesentlich andere Wege einzuschlagen. Hier Unmündige, die

*) S. Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule etc. Barmen 1881.

ständiger Führung und zuweilen scharfer Regierung noch bedürfen, dort Erwachsene, die ihren Beruf unmittelbar vor Augen haben und nach Absolvierung des Fachkursus in das öffentliche Amt einzutreten gedenken.

Wo aber solche tiefgreifende Unterschiede herrschen, Unterschiede, die keiner, welcher die Sache kennt, zu verwischen im stande ist, da ist es auch durchaus geboten, eine Trennung der Anstalten als das einzig richtige hinzustellen. Es erscheint als ein ganz irriger Weg, zwei so grundverschiedene Anstalten in einer einzigen vereinigen zu wollen. Will man aber bei der Vereinigung im Lehrplan wenigstens eine Trennung herbeiführen, so ist dies nur ein Notbehelf — nie das Ideal. Für eine Vereinigung kann man nur finanzielle, keine in der Sache begründeten Vorteile beibringen.

2. Es lassen sich aber ausser dem oben genannten durchschlagenden Grunde eine Reihe von Überlegungen anstellen, die mehr oder minder wichtig alle eine Trennung der beiden Anstalten befürworten. Denn die Sache steht so, dass wir nicht die Möglichkeit einer Vereinigung leugnen, sondern dass wir rein objektiv untersuchen wollen, welches von beiden Systemen, das System der Verbindung oder das System der Trennung den Vorzug verdiene.*)

Da drängt sich uns zunächst der Gedanke auf, dass es in einem kleineren Schulorganismus leichter ist, die erforderliche Übereinstimmung in der pädagogischen Ansicht und in der gemeinsamen Arbeit herzustellen, als in einem doppelt so grossen. Nirgends aber, in keinem Schulorganismus ist die Forderung, dass die Lehrer von einer gemeinsamen pädagogischen Überzeugung getragen werden, so berechtigt als hier. Man sage nicht, dass bei einer Trennung in zwei Anstalten die beiden Collegien sich noch schroffer in ihren Ansichten gegenüber stehen könnten, als wenn sie in einer Anstalt verbunden wären. Darauf kommt es nicht an, sondern darauf, dass innerhalb jeder einzelnen Anstalt die erforderliche Übereinstimmung herrsche. Und diese kann ohne Zweifel in einem kleineren Organismus viel leichter hergestellt werden als in einem grösseren. Je grösser der Organismus, desto grösser ist auch die Gefahr, dass die Einheit der Arbeit und der Grundanschauung verloren geht. Diese ist aber hier um so nötiger, sollen nicht die Anfänger in der schwierigen Kunst des Unterrichts verwirrt und an der Autorität ihrer Lehrmeister irre werden.

3. In einem kleineren Schulsystem können Lehrer und Schüler in eine innigere Beziehung zu einander treten als in einem grossen. Es ist nicht nötig, hier auseinander zu setzen, wie wünschenswerth es ist, dass sich zwischen Lehrer und Schüler ein vertrauteres Verhältnis entwickele, damit der Schulorganismus den Charakter der Familie erhalte. Je kleiner nun der Kreis, um so eher kann sich ein näherer Umgang anbahnen. In dem grösseren Organismus wird sich dieser nur innerhalb der Klasse, aber nicht innerhalb des Ganzen ausbilden können. Daher sind kleinere Schul-

* In Preussen wie in Baiern giebt man dem letzteren den Vorzug. Nur wünscht man die Inspektion der Präparandenschule von seiten des Seminardirektors aufrecht zu erhalten.

organismen vorzuziehen. Es empfiehlt sich also die Trennung in 2 Anstalten.

4. Die Direktionsaufgaben sind schon bei jeder dieser Anstalten zu umfassend und schwierig, als dass es rätlich sein könnte, dieselben in eine Hand zu legen. Zwei freie selbständige Kräfte leisten mehr als eine, welche für zwei Mann arbeiten soll. Die Hauptaufgabe des Seminardirektors besteht unstreitig darin, die pädagogische Fachbildung in ihren verschiedenen Zweigen zu vermitteln. Die Zeit, welche zur Lösung dieser Aufgaben verwendet wird, ist nicht nach abgegrenzten Stunden zu berechnen. Man denke nur an die Durchsicht der schriftlichen Präparationen, an das Durchsprechen derselben mit den Zöglingen, an das Hospitieren und Rezensieren der gehaltenen Lektionen etc. Alles also, was dieser Hauptaufgabe entgegen läuft, alles, was dieselbe in ihrer Wirkung und in ihrem Umfang abzuschwächen vermag, muss von ihr ferngehalten werden, denn was ihr verloren geht, büssen die Lehrseminaristen ein. Wozu also einem Manne die Direktion der vier Präparandenklassen zuweisen, deren Aufgabe von der seinigen ganz verschieden ist, in denen er kaum unterrichtet, deren Schüler er oft nur dem Namen nach kennt? Wozu eine solche Zersplitterung der Arbeit, eine Sorge für unzählige schwerere und leichtere Vorkommnisse, wie sie der Betrieb einer grossen Schule mit sich bringt, dem Seminardirektor zuerteilen, dessen Aufgabe — wie schon hervorgehoben — auf einem anderen Felde liegt? Sparsamkeitsrücksichten dürfen hier, wo es sich um so Wichtiges handelt, nicht maſsgebend sein. Dass eine Kraft das, was eine sechsklassige Anstalt verlangt, leisten kann, sei unbestritten. Dass aber zwei Kräfte bei getrennten Anstalten grösseres vollbringen können, dürfte eben so sicher sein.

5. Der Schulwechsel, wie er durch die Trennung beider Anstalten hervorgerufen wird, übt auf die Schüler einen viel stärkeren Anregungsimpuls aus, als das blosse Vorrücken von einer Klasse zur anderen innerhalb eines sechsklassigen Organismus. Es ist ein bestimmter Abschnitt, den er mit der Absolvierung der Vorbereitungsschule erreicht hat, ein Markstein in seiner Entwickelung. Mit neuer Kraft und mit neuem Interesse wendet er sich der neuen Aufgabe zu. Ein solcher Impuls, der auch auf die Charakterentwicklung einen nicht zu unterschätzenden Einfluss ausübt, ist aber nicht hoch genug anzuschlagen, gegenüber der Thatsache, dass in vielklassigen Schulen gar leicht die Kraft des Schülers nach oben hin erlahmt, dass er müde und schlaff wird. Da ist ein Einschnitt in die Bildungszeit von grosser Wirkung. Mit ganz anderem inneren Respekt tritt der, welcher seinen Vorbereitungskursus vollendet hat, in das Seminar ein, als in einem sechsklassigen Organismus der Schüler der 3. in die 2. Klasse. Ausserdem wird — bei räumlicher Trennung — das Neue in Natur- und Menschenleben, sowie im Unterricht seine Aufmerksamkeit stärker anregen, Veranlassung und Gelegenheit zu fruchtbaren Vergleichungen bieten. So kann ein Wechsel der Anstalten dem geistigen Wachstum nur förderlich sein.

6. Wir haben schon mehrfach auf die Verschiedenheit der disziplinarisch-erziehlichen Behandlung der Zöglinge in beiden Anstalten hingewiesen. Ein Punkt verdient aber noch besonders markiert zu werden. Mit der durchaus veränderten Lehr- und Studienform im Seminar wird sich

naturgemäfs ein freierer Verkehr zwischen Lehrern und Schülern bilden. Es macht sich überhaupt eine wesentlich andere Behandlung der Schüler nötig als in der Präparandenanstalt. Sie geniessen Freiheiten, die der Erziehung noch Bedürftigen nicht gewährt werden können. Sie dürfen über ihre Zeit freier disponieren, ihren Lieblingsstudien sich freier hingeben. Ferner ist zu berücksichtigen, dass die Lehrseminaristen in ihrer Thätigkeit als Lehrer der Übungsschule eine ganz andere Stellung den Seminarlehrern gegenüber einnehmen als bei dem früheren Unterricht. Die Natur der Sache bringt es so mit sich. In der Übungsschule vereinigen sich beide, Seminarlehrer und Lehrseminarist zu gemeinsamer Arbeit. In den Konferenzen, den gemeinsamen Besprechungen und Beratungen treten beide sich einander näher, ohne dass die nötige Grenze zwischen ihnen alteriert zu werden braucht. Durch das öftere Beisammensein wird von selbst schon das Verhältnis zwischen beiden ein vertrauteres. Der Lehrer erscheint dem Schüler in höherem Grad als bisher als persönlicher Freund und treuer Ratgeber. Dabei können die jungen Leute allmählich zu immer grösserer Selbständigkeit geführt werden. Dieselbe ist aber nötig, damit sie bei ihrem Eintritte in das Amt inmitten eines schweren Berufs, inmitten mannigfacher Gelegenheit zu Zerstreuungen und Vergnügungen nicht unvorbereitet erscheinen, wie es wohl oft vorkommt. Denn woher sollen Leute, die bis ans Ende der Schulzeit stets geleitet und bewacht, stets am Gängelband geführt worden sind, Festigkeit des Charakters erhalten, woher eine sichere Beurteilung der verschiedenen Lebenslagen? Es ist also geboten, den Zöglingen des Seminars einen weit grösseren Raum zu freier Bewegung zu geben, als den Schülern der Präparandenanstalt. Sind beide Anstalten nun mit einander verbunden, so ergeben sich verschiedene Schwierigkeiten. Zunächst sind mit Sicherheit eine Reihe von Nachteilen zu erwarten, indem der Präparand die Freiheiten für sich bereits in Anspruch nimmt, die er tagtäglich bei seinen Genossen der oberen Klassen wahrnimmt, um die er sie stündlich beneidet. Ferner hat der Lehrer in der sechsklassigen Anstalt fortwährend ein verschiedenes Mafs und eine verschiedene Art der Behandlung bei den Schülern zu gebrauchen. Ob hier die Grenzen mit der nötigen Konsequenz immer aufrecht erhalten werden können? So ist es gekommen, dass man lieber eine gewisse schulmäfsige Strenge und gleichmäfsige Schärfe bis ans Ende der Seminarzeit beobachtet. Damit hängt aber nun der oben besprochene Nachteil zusammen, dass die oberen Klassen, die Schüler des Seminars, bei ihrem Austritt aus dem Seminar die schrankenlose Freiheit, die sie empfängt, nicht recht gebrauchen können. Also auch hier erscheint die Trennung in zwei Anstalten als das bessere, da sich bei solcher Organisation leichter eine Verschiedenheit in der disziplinarisch-erziehlichen Behandlung herstellen und durchführen lässt.

7. Der unterrichtliche Nachteil, welcher bei der Trennung der Anstalten möglicherweise dadurch entsteht, dass der Lehrplan der Präparandenschule nicht bis aufs Pünktchen genau an den des Seminars anschliesst, ist von verschwindender Bedeutung gegen die vorgenannten zahlreichen und wichtigen Vorteile der Trennung. Es ist sogar wünschenswert, dass den Präparandenschulen innerhalb der Schranken, welche die unitas in necessariis fordert, ein billiges Mafs von libertas gegönnt werde — wie

es andrerseits ebenfalls wünschenswert ist, dass die Seminare eines grösseren Landes nicht bis aufs einzelnste nach einer Schablone zugeschnitten sind. — Als Hauptvorzug der sechsklassigen Seminare wird immer in erster Linie aufgeführt, dass der unterrichtliche Erfolg ziemlich sicher verbürgt werde, insofern es sich in einem grossen sechsstufigen Organismus, der einheitlich geleitet, die folgenden Stufen immer auf die Vorstufen Rücksicht nehmen lässt, viel eindringender und fruchtbarer, viel mehr ohne Umwege arbeiten lässt, als in zwei kleineren Organismen, die ohne einheitliche Leitung nur gelegentlich mit einander Fühlung nehmen können. Letzteres trifft entschieden nicht zu. Denn es ist selbstverständlich, dass der Lehrplan der Präparandenschule auf den später folgenden Seminarunterricht berechnet sein muss. Aufgabe der Aufsichtsbehörde ist es, für diesen Anschluss Sorge zu tragen. Überdies liegt die Sache nach unserem Plan insofern etwas anders, als ja in der vierklassigen Präparande die allgemeine Bildung zu einem gewissen Abschluss gebracht werden und die Fortbildung im Seminar in ganz anderer Weise stattfinden soll, wodurch man von vornherein auf einen peinlichen Anschluss verzichtet. Dadurch wird auch die Ansicht hinfällig, dass eine einheitliche Gewöhnung und Disziplin durch sechs Jahre hindurch sich dauernder einprägen und eher zur zweiten Natur werden wird, als eine von zwei verschiedenen Kollegien ausgehende, die einerseits zur Vergleichung herausfordert, andrerseits mit dem unmittelbaren Hinweis auf den Lehrerberuf beginnt. Nach all' diesem streben wir aber nicht, sondern vielmehr nach dem Entgegengesetzten. Die einheitliche Gewöhnung und Disziplin fordern wir zwar für die Präparande, aber für das Seminar wünschen wir eine ganz abweichende Behandlung, wie wir oben auseinandergesetzt haben. Vorstehende Einwände treffen wohl die gegenwärtigen Einrichtungen, nicht aber die, welche wir im Auge haben. Diese beruht auf ganz anderen Grundlagen und Voraussetzungen.

8. Endlich weist auch die ausnahmslose Analogie darauf hin, dass allein die Trennung beider Anstalten das richtige ist: da bei allen anderen Ständen die allgemeine Bildungsanstalt und die Berufsschule völlig gesondert sind. Wir haben schon Gelegenheit gehabt, auf diese Parallele hinzuweisen, nämlich auf Gymnasium und Universität, Realschule und Polytechnikum. Wir stellen in dritte Reihe: Proseminar und Seminar. Die Berechtigung zu dieser Vergleichung aber leiten wir aus Folgendem ab. Das Proseminar oder die Präparandenschule ist eine Erziehungsschule, so gut wie die Realschule und das Gymnasium. Ihren Zielen nach kommt sie der Realschule II. O. sehr nahe; diese wiederum der Realschule I. O. und diese dem Gymnasium. So erhalten wir hinsichtlich der Ziele drei verschiedene, aufsteigende Anstalten, die aber alle einen Zweck haben, nämlich die allgemeine Bildung zu vermitteln und für die verschiedenen Berufszweige die jungen Leute vorzubilden. Auf der anderen Seite stehen ebenfalls drei Anstalten, die dem Fachstudium dienen, im Zweck also übereinkommen, nur im Umfang bedeutende Unterschiede aufweisen. In aufsteigender Reihe also: Seminar, Polytechnikum, Akademie und Universität. Wir sind weit davon entfernt, irgendwelche weitere Konsequenzen aus einer derartigen Parallele ziehen zu wollen. Aber dies steht fest, wenn bei den anderen Berufsklassen die Trennung der beiden Anstalten das richtige ist, so muss es auch auf

dem Gebiet der Lehrerbildung sein — wenigstens ist nicht einzusehen, warum gerade hier eine Ausnahme stattfinden soll.

Also nochmals: Trennung der beiden Anstalten — nicht Vereinigung ist das Ideal.

Zwar ist man im Königreich Sachsen anderer Meinung und auch in Preussen scheint man hie und da auf eine Vereinigung hinzuarbeiten. In keinem Falle aber ist eine solche Verbindung von Präparandenschule und Seminar zu billigen, wobei die erstere bloss als Anhängsel figuriert oder als Nebeneinnahmequelle für die Seminarlehrer dienen soll. Eine solche Einrichtung ist absolut zu verwerfen. Denn wir erinnern uns, dass die Präparandenbildung als das Fundament, auf dem sich das Gebäude der Fachbildung erheben soll, von der grössten Wichtigkeit ist. Eine so hohe und wichtige Aufgabe aber sollte niemals Nebenbeschäftigung sein. Wenn wir selbst den besten Willen und das grösste Lehrgeschick bei den Seminarlehrern voraussetzen, so liegt der Schwerpunkt ihrer Arbeit doch im Seminar und muss dort liegen. Der Unterricht in der Präparandenanstalt wird also zur Nebenbeschäftigung degradiert, und das ist es, was wir im Interesse der Vorbildung der jungen Leute entschieden bekämpfen. Die Vorbereitungsanstalt für das Seminar erfordert, falls sie das leisten soll, was wir von ihr verlangen, die ganze und volle Hingabe der Lehrer, die an ihr wirken und ihr zugehören, nicht solche, deren Berufs- und Wirkungskreis auf einem andern Felde liegt. So lange es hier nicht besser wird, so lange die Vorbildung für das Seminar vielfach nur als Nebensache behandelt wird, als ein Geschäft, das Geld einbringt, so lange werden auch die Seminare nicht aus ihrer unglücklichen Stellung herauskommen, so länge werden sie sich abquälen, die Lücken in der allgemeinen Bildung mühsam zuzustopfen, und damit so viel Zeit hinbringen, dass die Berufsbildung zu kurz kommt. Also weg mit einer Einrichtung, die das Seminar und die Präparande gleichmäfsig schädigt, die nur zu sehr geeignet ist, den gesamten Lehrerstand herabzusetzen, die Seminarlehrer in ein falsches Licht zu stellen und sie zu verleiten, bei der Aufnahmeprüfung zu Gunsten der eigenen Präparanden die fremden zurückzustellen und ungerecht zu beurteilen. Es ist diese Organisation die allerschlechteste, die sich denken lässt. Hoffentlich verschwindet sie bald aus den preussischen Landen.*)

Die Frage über die Inspektion der selbständigen Präparandenschule ist vorläufig noch als eine offene zu behandeln, da sich auch in den einzelnen Staaten gewisse Verschiedenheiten geltend machen, doch kann die Aufsicht dem Seminardirektor übertragen werden.

Endlich habe ich noch einen Punkt kurz zu berühren. Er betrifft die Aufnahmeprüfung der Seminare. Dieselbe kann nicht ganz wegfallen, aber sie muss eingeschränkt werden. Diese Einschränkung lässt sich in folgender Weise herstellen: Diejenigen Präparandenschulen, welche den vierjährigen Kursus haben und vollständig ausgerüstet sind, erhalten das Recht der Abiturientenprüfung. Dieses Recht besitzt z. B. die Präparandenschule in Eisenach, welche, als „Sekundarschule“ unter eigener Direktion stehend,

*) Der Verfasser hat eine Reihe von Zuschriften in Händen, welche sich auf das bitterste über die vorstehend geschilderten Zustände beklagen.

eine vom Seminar vollständig unabhängige Stellung einnimmt. Mit dem Zeugnis der Reife treten hier die Zöglinge aus der Präparandenschule in das Seminar ein, ohne vorherige Aufnahmeprüfung. Eine solche haben nur diejenigen abzulegen, welche aus anderen Anstalten in das Seminar übertreten wollen.

Ich bin am Schluss. In meinen Auseinandersetzungen habe ich versucht, meine Ansichten über die Organisation der Lehrerbildungsanstalten zu entwickeln und zu begründen. Ich gebe mich der Hoffnung hin, dass meine Darlegung — mögen Sie nun mit ihr einverstanden sein oder nicht — den Eindruck gemacht hat, dass sie sich auf dem Boden der Wirklichkeit bewegt, dass sie nicht Unerreichbares anstrebt und nicht in leere Phantasieen sich verliert. Ich habe mich an die bestehenden Verhältnisse angeschlossen und von da aus die Besserungsvorschläge gebracht.*)

In den beiden grössten Staaten unseres Reiches wären meine Vorschläge verhältnismäfsig leicht durchführbar, da die Entwicklung der Lehrerbildungsanstalten in ihrer scharfen Trennung von einander von selbst darauf hinweist, die Präparanden auszubauen und die Seminare in reine Fachschulen umzuwandeln. In Sachsen freilich, wo die Organisation nach unserer Meinung einen zu frühen Abschluss gefunden, können wir kaum auf Änderung hoffen.

Wem aber unser Plan doch zu weit ab von der Wirklichkeit zu liegen scheint, dem möchte ich das Wort Kants zurufen: „Man muss nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten."

Es kann meiner Überzeugung nach nichts schaden, wenn wir ein Ideal vor uns sehen — selbst auf die Gefahr hin, dass wir nicht im stande sind, es sogleich zu realisieren. Alles Weiterschreiten zum Bessern erwächst aus dem Bewusstsein, dass das Gegenwärtige noch unzureichend und ungenügend ist.**) Aber soll dieses Weiterschreiten ein bewusstes und sicheres sein, so muss uns deutlich das Ziel vor Augen schweben, dem wir durch unsere Mafsnahmen zusteuern wollen. Ohne klares Bewusstsein dieses Zieles und ohne feste Überzeugung, dass dasselbe das Höchste bedeute, was zu erreichen ist, kann das Fortschreiten nur zu leicht auf falsche Bahnen geraten. Und fast möchten wir meinen, als sei auf dem Gebiet der Lehrerbildung bisher mit wenig Ausnahmen nicht in zielbewusster, klarer Weise gearbeitet worden, als sei die Entwicklung unserer Seminare mehr vom Zufall und von individuellen

*) Aus der Debatte, die sich in Berlin an den Vortrag anschloss, hat der Verfasser freilich die Ansicht gewonnen, dass er damit lieber noch hätte warten sollen, da eine Reihe der sonderbarsten Missverständnisse hervortrat. Dieselben hatten zumeist in der auffallenden Unkenntnis der pädagogischen Wissenschaft unserer Zeit ihren Grund. In gewissen Kreisen ist die „immanente Methodik" die Summe aller pädagogischen Weisheit — ein Standpunkt, der von andern als längst überwunden gilt.

**) Leider ist die gegenteilige Meinung noch sehr weit verbreitet, dass nämlich die Seminare, wie sie jetzt sind, ganz vortreffliche Anstalten seien, die gar keiner Verbesserung bedürften. Und doch sollte man die Wahrheit mehr vor Augen haben: An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen! Die Wahlbewegung und die Wahlresultate unserer Tage gäben, dächte ich, auch mancherlei in bezug auf den stark hervortretenden Radikalismus der Lehrer zu denken!

Ansichten abhängig gewesen als von einem grossen, einheitlichen Plane, dessen Verwirklichung man nach und nach anzustreben habe.

Möglich, dass auch die Erfahrung bisher noch nicht hinreichend deutlich gesprochen. Wie dem auch sei — die Zeit ist ernst genug, dass man nicht mehr dem Zufall und subjektiver Willkür es überlassen soll, welche Wege künftighin die Entwicklung unserer Lehrerbildung zu wandeln habe.

II. Mitteilungen.

Thesen über die Organisation des Lehrerseminars.

Von J. Böhm, Seminarlehrer in Altdorf.

1. Die organische, örtliche und ränmliche Verbindnng der Präparandenschule und des Seminars unter einem Vorstand hat Vorteile: a) in Hinsicht auf die Erziehung, welche, weil aa) länger in denselben Händen liegend, eine genauere Kenntnis des Zöglings und bb) eine richtigere Behandlung ermöglichend, sich cc) zu einer durchgreifenderen Wirkung konzentrieren müsste; b) in Hinsicht auf den Unterricht, welcher aa) auf Grund eines einheitlicheren Lehrplans in besserem Zusammenhang und bb) nach dem Grundsatze der Arbeitsteilung von tüchtigen Fachlehrern gründlicher und wissenschaftlicher betrieben werden könnte; c) in Hinsicht auf die Direktion und Aufsicht über die Präparandenschulen, da aa) die Direktion dann immer einem Fachmann übertragen (in Bayern ist der Geistliche Inspektor der Präparandenschulen) und bb) der bisher zwiefachen und vielleicht zwiespältigen Aufsicht des Seminarinspektors und des Kreisschulinspektors dadurch ein Ende gemacht würde.

2. Die organische und räumliche Verbindung beider Anstalten hat Nachteile: a) betreffs der Erziehung, welche aa) immer in denselben Händen liegend, die Gefahr der Einseitigkeit in sich birgt; bb) durch die lange Abgeschlossenheit der Jugend nur noch mehr zur Kastenerziehung versteinern und die Jugendnatur notwendig dahin führen würde, das Leben, statt mit freiem Blicke, nur durch die gefärbte Brille des Berufs zu betrachten, cc) bei Zusammenlegung der bisher einem Seminar zugeteilten Präparandenschulen mit jenem nicht mehr individualisieren könnte, da die Zahl der Zöglinge zu gross würde; b) betreffs des Unterrichts, welcher aa) soweit er die allgemeine Bildung betrifft, in ein bedauerliches Abhängigkeitverhältnis gegenüber der Fachbildung treten durfte — oder auch umgekehrt; bb) in seinem Erfolg gefährdet erscheint, weil ohne die bisher dazwischen liegende reinigende Aufnahmeprüfung mehr schwachbegabte Schüler durch das Seminar wandern würden, als bisher; c) betreffs der Leitung, welche mehr mit administrativen als pädagogischen Fragen sich beschäftigen müsste; d) betreffs der finanziellen Seite, da die nötige Herstellung solcher 5—6 klassigen Seminare übermässige Summen erfordern würde.

3. Referent beantwortet die gestellte Frage deshalb dahin: Es sollen a) die Schullehrerseminare als Fachschulen gesondert von den die allgemeine Bildung vornehmlich vermittelnden Anstalten, ebenso b) die Präparandenschulen als Anstalten für Aneignung der allgemeinen Bildung gesondert bestehen bleiben; c) sollte die Direktion der Präparandenschulen den Hauptlehrern derselben übertragen, die Inspektion derselben dagegen den Seminardirektoren belassen bleiben; d) sollte die Präparandenschule zur allgemeinen Bildungsanstalt insofern erweitert werden, als sie auch denen zu öffnen wäre, die sich nicht dem Lehrerberuf widmen wollen.

Lokalverein für wissenschaftliche Pädagogik in Dresden.

Der Verein besteht zur Zeit aus 11 Mitgliedern, von denen 2 am Seminar, 3 an der höhern Töchterschule und die übrigen an der Volksschule angestellt sind. Aller 14 Tage ist Vereinssitzung. Bis jetzt sind folgende Vorträge gehalten worden: Dr. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode. Derselbe: Wie Moses seines Volkes im Unglücke nicht vergisst. Derselbe: Wissenschaftliche Begründung des vorigen praktischen Vortrags. Oberl. Bahnert, Entstehung und Bedeutung der Anschauung. Oberl. Leupold, Die Lehre über die Seelenvermögen. Für die nächsten Vereinsabende sind folgende Arbeiten angemeldet: Thibault, Die Assoziation im Zeichenunterrichte. Dr. Just, Die 5 Formalstufen. Leupold, Zur Geschichte des Anschauungsunterrichts. Den Vorträgen folgte regelmässig eine Debatte.

Dr. Petermann und die herbartische Schule.

Es ist keine Frage: Viele ereifern sich gegen Herbart und seine Schule, ohne eine gründliche Kenntnis der betr. Pädagogik zu haben. Ein Beispiel hierfür bietet auch Herr Dr. Petermann in seinem Schriftchen „Die Schäden, hervorgerufen durch unsere heutige Schulbildung und Vorschläge zu ihrer Abhilfe.“ (Braunschweig 1881.) Es heisst daselbst Seite 40: „Noch einer Richtung inbezug auf den Religionsunterricht gedenke ich, die aus der herbartischen Schule hervorgegangen ist. Sie verwirft den biblischen Geschichtsunterricht für die ersten drei Schuljahre überhaupt, weil die in demselben niedergelegten Begriffe von Gott u. s. w. dem Kinde noch unfassbar wären. Statt derselben erzählt man Märchen, wie Fundevogel etc. Es ist diese Ansicht nichts weiter als das Echo der durch Rousseau bis in unsere Zeit hinüber tönenden, mit echt französischer Leichtfertigkeit ausgesprochenen Behauptung, dass der Begriff Gott ein unverstandener für Kinder sei, dass erst lange metaphysische Studien den Menschen befähigen, Gott zu denken und dass deshalb Gott den Kindern gar nicht genannt werden dürfe. Während aber Rousseau dies konsequent durchgeführt wissen will, sprechen die Vertreter jener Richtung von Gott, vom Himmel, von gut und fromm (s. Sternthaler) in den Märchen, aber Religionsunterricht resp. biblischen Geschichtsunterricht wollen sie nicht.“

Seite 51 f. spricht der Verfasser noch einmal über den Religionsunterricht der herbartischen Richtung, welche er zu den „Abklatschen

des Philanthropin" rechnet. Da diese Stelle aber nichts wesentlich neues enthält, beschränken wir uns darauf, die „echt deutsche Gründlichkeit" des Verfassers in den oben angeführten Worten zu beleuchten.

1. Die unterrichtliche Behandlung der biblischen Erzählungen beginnt bei uns mit dem dritten Schuljahre, der Verfasser aber sagt: Die herbartische Schule verwirft den biblischen Geschichtsunterricht für die drei ersten Schuljahre.*) Doch vergeben wir ihm dies Versehen. Aus seiner Begründung aber, aus seiner Berufung auf Rousseau ist ersichtlich, dass er keine Ahnung hat von dem unterrichtlichen Aufbau der herbart-zillerschen Schule, von den sogen. kulturhistorischen Stufen,**) dass er nichts weiss von der Forderung, dass vom ersten Schuljahr ab sonntägliche Erbauungsstunden im Anschluss an die kirchlichen Feste gehalten werden sollen. Er kennt nicht die wundervolle Stelle aus der Herbartschen allgemeinen Pädagogik: „Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis etc." (Ausgabe von Willmann, I., Seite 439.), aus welcher er auf das deutlichste hätte herauslesen können, dass die Zusammenstellung mit Rousseau vollständig schief und unzutreffend ist.

„Mit echt französischer Leichtfertigkeit" spricht der Verfasser Urteile über eine Richtung der Pädagogik aus, von welcher er nur eine blasse Ahnung besitzt, wagt er es, eine Reihe von Männern in ihren Bestrebungen zu verdächtigen und zu diskretitieren, ohne sich eingehende Rechenschaft über den Geist und das Ziel dieser Bestrebungen gegeben zu haben. (Siehe Leipz. Korrespondenzblatt, Nr. 3, 1881.)

*) Siehe die vier ersten Schuljahre von Rein, Pickel, Scheller. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, namentlich die zweite Anflage des ersten Schuljahres, Einleitung.

**) Siehe Pädag. Studien 1880. II. Heft. Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

III. Rezensionen.

I.

Julius Vogel, Cand. rer. min. und Oberlehrer am K. Seminar zu Löbau i. S.: Die Wunder Jesu als Gleichnisse. Löbau, J. G. Walde*).

Im Vorwort weist der Verfasser daranf hin, hinsichtlich seiner Auffassung der Wunderthaten Jesu habe er sich lange Zeit auf dem alten, niedrigen Standpunkte befunden; es sei ihm aber gelungen, auf einen neuen und zwar höheren sich zu erheben. Der Zweck des Buches sei daher, andere auf diesen Standpunkt zu erheben, die Liebe zum Heiland zu fördern, der die Quelle aller frommen Gesinnung und — damit die Selbstsucht ja nicht zu kurz komme — eines dauernden Glückes sei. Als Leser denkt sich der Verfasser einmal alle gebildeten Gemeindeglieder, doch hat er die Form des Buches den Bedürfnissen der Schule angepasst, und er wünscht daher, dass namentlich Geistliche und Lehrer, sowie Schüler höherer Bildungsanstalten dem Buche besondere Teilnahme schenken. Die Anlage ist der-

*) Vergleiche zu dieser Kritik:
1. G. F. Taute, Philosophie des Christentums. Leipzig, Steinacker.
2. Otto Flügel, das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes. Leipzig, Louis Pernitzsch.

art, dass jedesmal erst der Bibeltext abgedruckt, dabei aber alles, was dem Verfasser nicht recht passte, weggelassen ist; dann folgt die erbauliche Auslegung. Der neue Standpunkt aber, den dabei H. Vogel einnimmt und den er am Schlusse in einer allgemeinen Darlegung zu begründen sucht, ist der: Jesus hat die Wunder wirklich vollbracht, aber unbeschadet dieser historischen Gewissheit sollen sie als Gleichnisse aufgefasst werden. Was erwartet man daher von dem Buche? Doch wohl dieses, Herr Vogel würde in leichter, verständlicher, gefälliger Darstellung ausführen: Es giebt zwar nicht absolute, wohl aber relative Wunder; alle die Thaten unseres Heilandes sind einmal geschichtlich verbürgt, dann aber auch möglich; zwar stimmen sie nicht zur Alltags-Erfahrung, aber nur aus dem Grunde, dass unsere Naturerkenntnis trotz der vielgepriesenen Fortschritte noch äusserst mangelhaft ist. Diese metaphysischen Betrachtungen müssen offenbar bei einer zu diesem Zwecke und für solche Leser unternommenen Auslegung im Hintergrunde stehen; dagegen muss in den Vordergrund derselben der psychologische, noch mehr aber der sittlich-religiöse Gehalt der Wunder gestellt werden; darin stimmt gewiss jeder bei. Man erwartet daher mit Recht, Herr Vogel werde ausführen: Jesus that die Wunder, nicht um sich zu rühmen, sondern teils um sich als Messias zu beweisen („ein Heiland, welcher nicht mit absolut göttlicher Vollmacht und Befriedigung sprach und handelte, wäre kein Erretter aus der Not, kein Befreier von den feindlichen Gewalten des Lebens, kein Herold eines vollen göttlichen Segens"), teils — und dies in der Regel — um irgend jemand zu helfen, ihm wohlzuthun. Christus konnte aber diese Wunder vollbringen kraft seiner Einheit mit dem Vater. Ausserdem muss selbstverständlich gefragt und gezeigt werden, welche Weisungen diese Wunderthaten für unser Streben, für die Gestaltungen unserer individuellen und gesellschaftlichen Verhältnisse einschliessen. Was bietet nun Herr Vogel? Ich will es an zwei Beispielen zeigen, an der Erzählung von dem reichen Fischzug Petri und vom Stater im Rachen des gefangenen Fisches.

Herr Vogel hat erst den Text der Erzählung vorgedruckt; dabei hat er aber die Stelle, die doch für die richtige Auffassung des ganzen Vorganges von grösstem Belang ist, weggelassen: Denn es war ihm ein Schrecken angekommen und alle, die mit ihm waren, über diesen Fischzug, den sie miteinander gethan hatten; desselben gleichen auch Jacobus und Johannes, die Söhne Zebedäi, Simonis Gesellen. Warum aber diese Worte ausgelassen werden, ist nicht schwer zu erraten.

Auf den Text folgt dann die Auslegung. Die Gedanken, welche nach den obigen Andeutungen dabei, die einen mehr, die andern weniger, in den Vordergrund treten sollten, sind gewiss folgende: Dieses Wunder ist möglich; so reiche Fischzüge kommen in der That vor, — der Herr vermittelte diesen nur; dass Jesus aber denselben voraussah und wie Gott im stande ist, an einem Orte die Fische so zu versammeln, das ist unserer Beschränktheit unverständlich. Sicher aber ist, dass Christus den Fischzug nicht voraussagte ohne in Übereinstimmung mit seinem himmlischen Vater; er that ferner das Wunder nicht, um zu prahlen, nicht einmal, um Petrus zu bekehren; dies war eine notwendige Folge, welche Jesus zwar voraussah, die aber nicht das Motiv der That war, sondern aus reinem Wohlwollen gegen Petrus, der die ganze Nacht nichts gefangen hatte, wie der Herr wusste, ehe ihm diese Antwort zu teil ward. Mit einem Worte, dieser Vorgang muss als ein Wunder des Gottessegens, als ein Hinweis auf die Fülle des Wohls aufgefasst und ausgelegt werden, dessen nach dem Ratschluss der unerschöpflichen Liebe Gottes die Menschen teilhaftig werden können und sollen. Ferner erwartet man, Herr Vogel werde ausführen, wie Petrus an dem Erfolg der Weisung Christi und somit an dem göttlichen Wohlwollen zweifelt; nach seiner Erfahrung ist das Wunder unmöglich, darauf stützt er sich; doch fügt er sich im Glauben dem Ansehen Christi; der Zug gelingt, und jetzt wird ihm der Abstand offenbar zwischen ihm und dem Sohne Gottes; ein Schrecken kommt ihm an; es wird ihm klar, dass nur durch Gott, nicht ohne ihn, dieses Ereignis gewirkt werden ist. Herr, gehe hinaus, ich bin ein sündiger Mensch. Durch dieses Bekenntnis hatte aber der Herr erfahren, wie Petrus und seine Gesellen sich eignen zu seinen Jüngern, von denen aus im Laufe der Zeit die Beseelung der menschlichen Gesellschaft sich entwickeln solle.

Was aber die Weisung anbelangt, die aus diesen Vorgängen sich für uns ergeben, so muss wohl gefordert werden, Herr Vogel werde darauf hinweisen, dieses

Wunder stellt an uns die Forderung, den Ursachen des Ansammelns der Fische nachzuforschen, in der Natur gebotene Verhältnisse und Umstände für unsere sittlichen Zwecke zu benützen; es ermahnt uns zur Bescheidenheit und Demut uns unverständlichen Vorgängen gegenüber, was unserem auf sein vermeintliches Wissen so eingebildeten Zeitalter nicht oft genug eingeschärft werden kann; es fordert uns auf, einerseits auf die unermessliche Güte, auf das unerschöpfliche Wohlwollen unseres himmlischen Vaters zu vertrauen, andrerseits für Gottes und Christi Sache, für die Beseelung der Menschheit, für die Aufrichtung des Himmelreiches auf Erden mit allen Kräften zu wirken. Von alledem bietet jedoch Herr Vogel nichts; er will auch nichts bieten, denn er beabsichtigt, jedes Wunder als Gleichnis zu behandeln.

Er verdreht daher die Erzählung so, dass nicht mehr Petrus, sondern der Herr der Fischer, das Wort Gottes das Netz ist, ein an und für sich und am rechten Orte brauchbares und auch vom Herrn selbst angewendetes Bild. Und womit schliesst dieser Teil der Betrachtung? Mit dem Ausrufe: Wohl uns, wenn wir nicht zu den faulen Fischen zählen! Ebenso müssen wir es für eine Verdrehung bezeichnen, wenn denn aus der Weisung des Herrn, auf die Höhe des Sees zu fahren, gemacht wird: Ziehe von dem Strande weg, an dem Du kümmerlich (?!) Dich nährest, nach den Höhen der Stadt Jerusalem, nach der Höhe der Heidenwelt (wohl gar nach Griechenland!?), von Antiochien bis zur Weltstadt Rom (wo Petrus bekanntlich nicht hingekommen ist!). Für eine Wortspielerei müssen wir es erklären, wenn weiter gesagt wird: Petrus senkt auf der Höhe des Meeres das Netz in die Tiefe, so müssen auch wir ein hohes Lebensziel zu erreichen suchen, aber nicht, um dann auszuruhen und im Glanze uns zu sonnen (Petrus wollte sich wohl auf der See sonnen?), sondern um uns dort noch tiefer zu versenken in die Aufgabe unseres Lebens; je weiter wir in das Meer kommen, desto tiefer wird es; je höher wir im Leben stehen (im Alter oder in der Gesellschaft?), desto tiefer soll unsere Wirksamkeit werden. Vollends lächerlich aber ist es, daraus, dass Petrus in einem, Johannes und Jacobus in dem andern Schiffe standen, es also zwei Schiffe waren, zu machen: das eine bedeutet die Bekehrung der Juden, das andere die der Heiden, wenngleich Herr Vogel hier sich auf Vorgänger berufen kann. Wie beschaffen aber der moralische Standpunkt ist, auf dem das Buch steht, wird zur Genüge durch die Stelle gekennzeichnet, dass dann, wenn wir uns nicht überheben, wir neben dem Glück auch das Heil erlangen, wir das zeitliche und ewige Wohl auch unserer Mitmenschen befördern.

Dass die übrigen Wunder nicht besser behandelt sind, lässt sich leicht erraten. So macht Herr Vogel aus der Erzählung vom Stater: Jeder Bekehrte ist ein Fisch; der gefangene Fisch hatte aber eine Münze im Rachen, — darum, o Christ, öffne jedem Christen Herz, Mund und Hand!

Ich glaube, diese Probe genügt, uns zu zeigen, wes Geistes Kind das neue Buch ist, welche Hohlheit und Oberflächlichkeit, welches Phrasentum zum Vorschein kommt auf dem gepriesenen höheren (nebenbei gesagt, nicht sowohl neuen, sondern vielmehr sehr alten) Standpunkt; die Schrift des Herrn Vogel steht nicht auf einer Höhe, sondern tief im Thal, weit zurück hinter allen bisherigen Versuchen. Herr Vogel steckt sogar bis an Hals im Sumpf des Eudämonismus; geradezu armselig ist seine Auffassung der Persönlichkeit und des Erlösungswerkes Christi; um dies zu verdecken, wickelt er das Ganze in einige dogmatische Redensarten ein. Und dieses Geschwätz (man verzeihe den Ausdruck, — er ist aber allein zutreffend!) will eine erbauliche Auslegung von Gleichnissen sein?! Herr Vogel scheint gar nicht zu ahnen, welch' himmelweiter Unterschied zwischen einem Wunder und einem Gleichnis ist. Und solchen Schund darf man in unseren Tagen nicht nur den Gebildeten, sondern vor allem den Schülern, namentlich denen der höheren Anstalten bieten und anpreisen, gerade als wäre für die Sohnle auch das Schlechteste immer noch gut genug. So will man Liebe zum Heiland erwecken!?

Von den schlechten Versen, Citaten und anderen Dingen, die eingeflochten sind, um die Schrift mit dem Heiligenscheine der Gelehrsamkeit zu umleuchten, will ich schweigen.

Was den Druck anlangt, so ist die Korrektur sehr leichtfertig, dagegen die vielleicht als Muster beigelegten Rezensionen sind nicht nur auf besseres Papier gedruckt, sondern vor allem auch besser korrigiert.

Leipzig. R. K. A. Hofmann.

II.

L. Wangemann, Einführung in das Verständnis des Dr. M. Luther'schen Katechismus auf Grund der biblischen Geschichte. Dritter Teil: dritter Artikel, III., IV. und V. Hauptstück. Leipzig 1881.

Wangemann hat die Beobachtung gemacht, „dass kein Teil des Katechismus in so abstrakter, unfruchtbarer Weise beim Unterricht behandelt wird, als die Lehren des 3. Artikels“, und er will sein „Scherflein beitragen, um den noch weit verbreiteten „Verbalismus“ beim Religionsunterricht zu beseitigen.“ — Die Forderung, (die übrigens erst ganz vor kurzem im „Sächsischen Kirchen- und Schulblatte“ wieder auftauchte), dass der Katechismus jährlich in voller Ausdehnung behandelt werde, hält W. für eine schwere Täuschung, „denn es geht gegen menschliches Empfinden, ein Gerippe zu lieben“ (p. VII). „Solcher Unterricht verdient nicht den Namen Religionsunterricht; man mag solche Stunden Memorirübungs- oder Denk- und Sprechübungs-Stunden nennen“. Über das geistlose Breittreten des Unterrichtsstoffes in Katechesen und über langatmige Gefühlsergiessungen“ ist das Nötige in der Einleitung zum I. Teil des Werkes gesagt worden*).

Im grossen und ganzen herrscht auch in diesem III. Teil derselbe gesunde Ton, der im I. anerkannt werden musste. Wangemann geht von der religiösen Thatsache, die vielleicht bisweilen etwas mehr ausgemalt werden dürfte, aus und steigt von da zum religiösen Begriff auf. Dieser methodische Weg hätte aber bisweilen konsequenter festgehalten werden sollen, dann wären die logischen Untersuchungen über die „Person“ des h. Geistes (p. 4 ff.), die für Kinder völlig unverständlich sind, weggeblieben und an ihre Stelle wäre ein recht eingehende, anschauliche Schilderung der Wirkungen getreten, die der von Christo ausgehende heilige Geist hervorgebracht hat. Aus den Lebensäusserungen dieses Geistes, die in ansprechenden Bildern durch die h. Geschichte verfolgt werden mussten, konnte dann am Ende auf das innere Wesen dieses Geistes geschlossen werden, und wenn das geschehen war, so musste darauf hingewiesen werden, wie sich in diesem Geiste alle Verheissungen des Herrn und der Propheten erfüllt haben. Die Auseinandersetzungen über die Berufung etc. sind trotz der vorangestellten biblischen Geschichte sehr abstrakt geblieben; es musste die Berufungsgeschichte einer Persönlichkeit, z. B. Pauli oder Luther's eingehend geschildert werden; ferner musste das Verständnis dafür geweckt werden, dass auch wir noch heute durch den in Familie, Schule und Kirche waltenden h. Geist berufen werden und dass wir aus eigener Kraft den Weg zum Herrn nicht finden können, wie ihn auch Paulus und Luther trotz aller Kraftanstrengung nicht finden konnten.

Indem ich darauf verzichte, weitere Unvollkommenheiten in der Durchführung des methodischen Grundgedankens aufzuzählen, mache ich nur noch auf einen andern Punkt aufmerksam, der dem Buche sehr wenig zur Zierde gereicht. In dem Abschnitt über „Wort Gottes“ wendet sich nämlich W. besonders an die jungen Lehrer, diese kommen jetzt vielfach in Gefahr, durch Afterweisheit und Frechheit des Unglaubens der Halbgebildeten in Zweifel zu geraten, und um sie daher vor den Gefahren „der zersetzenden negativen Kritik“ zu bewahren, trägt W. ihnen „zur Kräftigung ihres Glaubens“ (X) eine Reihe höchst gewagter und unglaublicher Hypothesen vor: Moses ist der Erfinder der Buchstabenschrift (170), die Urgeschichte hat Adam dem Methusalah, dieser dem Noah erzählt. Von Noah sind diese ältesten Nachrichten unmittelbar auf Thara und Abraham gekommen. Als aber durch nähere Berührung des Volkes mit den Egyptern die Gefahr eintrat, dass die Reinheit der Überlieferung Schaden leiden könnte, wurde Moses zu den Ismaelitern versetzt, bei denen er sicher die alte reine Überlieferung fand. Dass Moses seinen Tod nicht selbst beschrieben haben kann, giebt W. zu und findet es ganz natürlich, dass ein Anderer unter dem Namen des Moses das Werk ergänzt hat (172); wollte man dagegen im neuen Testament denselben Vorgang annehmen, so würde man die Verfasser der heiligen Schriften zu „Fälschern, Tendenzschriftstellern“ etc. machen (178). Also was im alten Testament erlaubt ist, ist im neuen unsittlich. Das Warum kann ich offen gestanden nicht einsehen! Die strengwissenschaftliche Forschung wird mit der Behauptung, dass ihre Vertreter

*) Conf. Studien 1880, Heft 4.

nicht an den historischen Christus glauben (175 Anm.), einfach abgethan. Als ob man die ernste Arbeit eines Jahrhunderts mit einem Federstrich und einer grundlosen Verleumdung beseitigen könnte. — Mit solchen Mitteln also glaubt man die jungen Lehrer gegen die biblische Wissenschaft verschliessen und dadurch ihren Glauben stützen zu müssen, so sehr hat man den Glauben an die unbesiegbare Macht der religiösen Wahrheit, den Glauben an die innere Kraft des Bibelwortes verloren. Der Meister würde solchen Verteidigern zurufen: O, ihr Kleingläubigen! — Wangemann selbst hat, wie aus der Vorrede hervorgeht, das Gefühl, dass dieser oben besprochene Teil nicht recht in sein Buch passt; er hätte sicher besser gethan, wenn er diesem Gefühl gefolgt wäre.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

III.

L. Zippel, Zur Methodik des lateinischen Unterrichts in Sexta. Greiz, 1881.

Ausgehend von der Thatsache, dass die Schüler der Gymnasien einen grossen Mangel an Freudigkeit und Selbständigkeit in ihrem Studium zeigen, suchte der Verfasser nach den Ursachen dieser Erscheinung und findet sie nicht, wie das so oft geschieht, bloss in äusseren Verhältnissen, sondern im Unterricht selbst. Der Unterricht versäumt es, durch Anregung und Übung der geistigen Kraft dem Schüler Freude an der Arbeit zu erwecken. Das blosse Einpauken genügt auch auf der untersten Stufe nicht. Die Regeln und Sprachgesetze müssen vom Schüler selbst unter Anleitung des Lehrers aus lateinischen Sätzen abgeleitet werden. — Bis hierher kann man mit dem Verfasser völlig einverstanden sein. Seine nächste Voraussetzung, dass die ersten lateinischen Sätze dem Schüler als etwas völlig Neues entgegentreten und ihm daher vom Lehrer vorübersetzt werden müssten, ist durch die Arbeiten der Herbart'schen Schule thatsächlich widerlegt. Mag man auch mit den beiden Versuchen, die in Barth's Übungsbuch (Leipzig, Gräbner) und Ziller's Arbeit im Jahrbuch XIII des Vereins f. w. Pädagogik gemacht sind, nicht in allen Einzelnheiten einverstanden sein, so ist doch das Vorhandensein appercipierender Vorstellungen nachgewiesen, und diese darf ein methodischer Unterricht nicht ignorieren.

Im Anschluss an den Satz Porta firma est lässt der Verfasser (p. 14) den ganzen Singular der ersten Dekl. lernen. Wo bleibt da die Selbstthätigkeit und das Ableiten aus dem Satz? Die Regel, dass das Subjekt im Nominativ steht, muss im Deutschen bereits gelernt und geübt worden sein. Aus lateinischen Sätzen, in denen b l o s s Nominative vorkommen, lässt sich die Regel gar nicht ableiten. Für das Übersetzen aus dem Deutschen lässt der Verf. (p. 21) besondere Vokabeln vorher lernen, statt, wie es allein methodisch richtig ist, die im lateinischen Satze gewonnenen zu verwenden. Die Fragen, mittelst deren der Einblick in die Satzteile gewonnen werden soll, werden auf einen möglichst allgemeinen Ausdruck gebracht, z. B. „Wer ist irgendwie beschaffen?“ Ganz abgesehen davon, dass eine solche Frage ein stilistisches Ungeheuer ist, so erschwert sie dem Schüler das Einleben in das Konstruktionsverfahren ganz gewaltig und verhindert dadurch das Zustandekommen der Freude an der Arbeit. Diese Fragen aber und ihre Verwendung sind die wichtige neue Entdeckung, um die sich das ganze Schriftchen dreht. Die Sätze, an denen der Schüler Interesse an der Sache und Freude an der Arbeit gewinnen soll, sind nach grammatischen Überschriften geordnet und lauten: Gallia terra est. Puella modesta pia est. Columbae bestiae timidae sunt — etc. etc. Die Kritik kann ich mir unter Hinweis auf Günther's erschöpfende Darlegung (Jahrb. XIII d. V. f. w Päd. 149 ff.) ersparen. Mit gespannter Erwartung nahm ich Zippel's Schriftchen zur Hand; um eine gründliche Enttäuschung reicher versenke ich es in den Papierkorb.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

IV.

Dr. A. Vogel, Systematische Encyklopädie der Pädagogik. Ein Wegweiser durch das gesamte Gebiet der Erziehung mit ausführlicher Angabe der Litteratur. Eisenach, Bacmeister. 240 S. Preis 4 Mark.

Als die Eigentümlichkeiten seines Buches bezeichnet der Verfasser in der

Vorrede (S. VIII u. IX) folgendes: „Neben dem Guten und dem Wahren hat in der bisherigen wissenschaftlichen Pädagogik das Schöne, neben der Ausbildung des Willens und des Verstandes diejenige des Gefühls und der Phantasie keine selbständige Stätte gefunden, und doch durchbricht die ungezügelte Phantasie oft die Schranken auch des festesten Willens, und ohne Phantasie verrostet die Schärfe des Verstandes. Der Wille sowohl wie auch der Verstand haben ihre Wurzeln in dem Gefühl wie beide auch andrerseits in einem in sich befriedigten, mit Gott und der Welt im harmonischen Einklange stehenden Gefühle ihren Endzweck haben." „Und so tritt als drittes, gleichberechtigtes Moment der erziehenden Thätigkeit in diesem Werke neben der Zucht und dem Unterrichte die **Bildung** auf, die sich bisher nur kümmerlich von den Brosamen ernähren musste, die von der andern beiden Herren Tische fielen." „Als weitere Eigentümlichkeit ist sodann die **ausführliche Angabe der Litteratur** über **alle** Zweige der Pädagogik hervorzuheben." Bei Besprechung des Werkes wollen wir diesen „Eigentümlichkeiten" unsere Hauptaufmerksamkeit widmen. Schon aus den wenigen angeführten Worten lässt sich vermuten, dass der Verfasser die halb begrabene Lehre von den Seelenkräften des Menschen abermals zu erwecken versucht hat, ja dass sie für sein ganzes Werk von grundlegender Bedeutung sein wird. Über das Wahre oder Falsche dieser Lehre wollen wir hier nicht mit ihm streiten, wir würden ihn nicht und er uns nicht überzeugen. Zudem bleibt der Streit über diesen Gegenstand so lange ein Wortstreit, bis die Psychologie eine Erfahrungswissenschaft im strengen Sinne geworden sein wird Das wird aber wohl nie geschehen, weil das eigentliche Wesen der Seele uns Erdenbürgern wahrscheinlich stets unbekannt bleiben wird. Glücklicherweise ist auch der Streit für den praktischen Pädagogen nicht von prinzipieller Wichtigkeit. Für diesen ist vielmehr von dem grössten Interesse und der eminentesten Bedeutung die Kenntnis der **Gesetze** des geistigen Lebens. Diese Kenntnis hat mit dem Wissen von der Substanz der Seele gar nichts zu thun. Dass z. B. eine Vorstellung im Bewusstsein um so fester haftet, je mehr Hilfen sie in demselben findet, ist ein Satz, den der Materialist gerade so gut wie der Spiritist, der Kreatianer ebensowohl, als der Traduzianer anerkennen muss. Nichts anderes, als das Bedürfnis, die zahllosen Ausserungen der Einen Seele in Klassenbegriffe zu bringen, sie zu rubrizieren, hat die Theorie von den Seelenkräften hervorgerufen. Sie als ursprüngliche, angeborene, selbständige Kräfte zu betrachten, kann konsequenterweise nur zu einer Dreiseelenlehre führen. Wenn übrigens die Vertreter der Vermögenstheorie (wie auch unser Verfasser, S. 15) sich immer und immer wieder auf Kant als den eigentlichen Urheber derselben berufen, so sollten sie doch berücksichtigen, dass Kant gar oftmals die Blicke auf die Untersuchung jenes einfachen Ichs lenkt, als desjenigen, was die Verbindung des an sich unverbundenen Anschauens und Denkens hervorbringt. Doch hierauf wollen wir nicht weiter eingehen, zumal sich von wirklichen Gründen für die Vermögenslehre bei unserem Verfasser absolut nichts findet. Wie aber darf der Verfasser es wagen, zu behaupten, dass in der bisherigen wissenschaftlichen Pädagogik das Schöne keine selbständige Stätte gefunden habe? Ja, wenn man den Ausdruck „selbständig" ganz streng nehmen will, so mag er recht haben. Aber er selbst nimmt ihn nicht streng, denn er fährt fort: „Nicht aber, als ob jeder Dorfschüler zum Künstler zu erziehen sei, wohl aber soll auch sein Gefühl für das Saubere, für den Anstand, für alles wahrhaft Edle und Schöne empfänglich gemacht werden, ohne welches das Gute und das Wahre nimmermehr zur adäquaten Erscheinung gebracht werden kann. Ein Verächter des Dekorum und des Schönen würde schwerlich das Ideal der Pädagogik abzugeben imstande sein, auch wenn er sonst ein Heiliger und ein Gelehrter wäre." Scheint es hiernach nicht, als ob der Verfasser meine, die bisherigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik hätten nur Heilige und Gelehrte bilden wollen, aber sich nicht weiter darum gekümmert, ob dieselben daneben Verächter des Dekorum und des Schönen geworden wären? Ist es denn dem Verfasser ganz unbekannt, wie Herbart unter den Interessen der Erkenntnis gerade das **ästhetische** als ein besonderes und den übrigen gleichgeordnetes anführt und was für klassische Worte sich in seiner Allgemeinen Pädagogik über die Bildung gerade des **Geschmackes** finden? Niemeyer aber in § 10 seiner „Grundsätze" hat ausdrücklich eine intellektuelle, ästhetische und moralische Erziehung unter-

schieden. Er hat ein ganzes Kapitel, § 67 ff., der ästhetischen Erziehung gewidmet, er hat also keineswegs, wie unser Verfasser meint (S. 50 Anm.), nur in einer Beilage auf dieselbe gedrungen. Von Strümpell und Schrader giebt der Verfasser selbst zu, dass sie seiner Ansicht und Absicht am nächsten stünden. Wie darf er also behaupten, es müsse „eingestanden werden, dass bisher die Pädagogik des ästhetischen Faktors völlig entbehrte?" (S. 50.) Diese Behauptung ist ganz und gar ungerechtfertigt; doch wird sich im Verlauf unserer Besprechung zeigen, wie der Verfasser dazu gekommen ist, dann aber wird ihre Grundlosigkeit erst recht erhellen.

Er teilt (S. 46) die Pädagogik in die Lehre von den 1. aus dem Erziehungsziel, 2. aus dem Erziehungsobjekt, 3. aus dem Erziehungssubjekt abgeleiteten Erziehungsmitteln. Die aus dem Erziehungsziel abgeleiteten Mittel sind ihm 1. Die Zucht als diejenige Thätigkeit, welche die Ausbildung des Willens, 2. der Unterricht, der die Ausbildung des Verstandes, 3. die B i l d u n g, welche die Ausbildung des Gefühls bezweckt (S. 49). Die aus dem Erziehungsobjekt sich ergebenden Erziehungsmittel sind ihm die 3 Erziehungsanstalten: 1. Die Familie, 2. die Schule, 3. das Alumnat (S. 183). Im 3. Teile (die aus dem Erziehungssubjekt abgeleiteten Erziehungsmittel) handelt er von den Eltern, von dem Lehrer und von dem Hauslehrer (S. 210 ff.). Obwohl schon die gegebene Haupteinteilung der Erziehungsmittel logisch insofern nicht scharf ist, als die beiden letzten Teile dem ersten eigentlich nicht bei-, sondern untergeordnet sind, so wollen wir das doch auf sich beruhen lassen und uns gleich der sog. „Bildung" zuwenden. Man vergegenwärtige sich die oben angeführten Worte: „Ein Verächter des Dekorum und des Schönen würde schwerlich das Ideal der Pädagogik abzugeben imstande sein, auch wenn er sonst ein Heiliger und ein Gelehrter wäre." Das scheint sehr harmlos und ganz richtig zu sein, allein bei näherer Betrachtung wird die Sache ganz anders. Wenn der Verfasser es als möglich setzt, dass ein Heiliger oder ein Gelehrter ein Verächter des Schönen sei, so muss er sich auch die Frage vorlegen, wie es mit dem stehe, der ein Anbeter des Schönen, aber ein Verächter des Guten und des Wahren ist. Wie will er nun einen nennen, der zwar ein Vergötterer der Kunst, aber in sittlicher Hinsicht ein Lump, in intellektueller ein Ignorant ist? Er muss ihn konsequenterweise — einen Gehildeten nennen, das thut er nun freilich nicht, aber hieraus erhellt eben, dass die gegebene Dreiteilung völlig unstatthaft ist. Der Verfasser braucht einfach den Ausdruck „Bildung" im Sinne von „ästhetischer Bildung." Was er Bildung nennt, ist nur ein T e i l der wahren Bildung.*) Es ist überhaupt eine missliche Sache, die drei Begriffe: Gut, wahr, schön, auf die sog. Seelenvermögen anzuwenden und so die obige Dreiteilung zu gewinnen. Lässt sich denn wirklich von der Zucht sagen, „sie umfasse alle diejenigen Mittel, durch welche der Jüngling bestimmt wird, das Gute zu wollen und zu vollbringen" (S. 51) und vom Unterricht, seine Aufgabe sei „die Herausbildung der Vernunftidee des Wahren im Menschen?" (S. 66.) Es wird dadurch eine Trennung herbeigeführt, die auch in der Theorie nicht durchführbar ist (in der Praxis ohnehin nicht, was auch der Verfasser zugiebt S. 51). Das zeigt sich am deutlichsten, wenn man die Paragraphen betrachtet, welche der „Bildung" gewidmet sind (§ 41—52). Diese Paragraphen behandeln „Aufgabe, Wesen und Methode der Bildung, der Gymnastik, Poesie, Musik und der plastischen Künste," überall mit Angabe der Litteratur. Schon diese Überschriften müssen doch sofort die Frage vorlegen: Auf welchem anderen Wege, als auf dem des U n t e r r i c h t s sollen denn Gymnastik, Poesie, Musik und plastische Künste betrieben werden? Der Verfasser kann sich doch nicht vom blossen Anhören eines Musikstückes oder vom Anschauen eines Kunstwerkes eine

*) Die Frage, wer ein Gebildeter sei, beantwortet sehr gut Julian Schmidt in dem interessanten Aufsatze „Goethes Stellung zum Christentum" (in Ludwig Geigers Goethejahrbuch, 2. Bd. Frankfurt 1881. S. 52): „Ein Gebildeter ist, wer das Bedürfnis hat, sich über den Zusammenhang seines Denkens, Wollens und Empfindens Klarheit zu verschaffen. Je reicher der geistige Stoff ist, den er zu bewältigen hat, je energischer er ihn bewältigt, desto gebildeter ist der Mensch. In diesem Sinne war Goethe der gebildetste Mann des 18., wie Leibnitz der gebildetste Mann des 17. Jahrhunderts." Vergl. auch Muff, Was ist Kultur, Halle 1880, S. 5: „Man nennt die Summe a l l e r Bestrebungen, welche darauf abzielen, die in dem Menschengeist liegenden Kräfte zu entwickeln und sie dem vorgesteckten Ziele zu nähern, Bildung, und dann wieder, und zwar in der Regel, ist Bildung die geistige Verfassung einer Zeit und eines Volkes, der Ertrag aller auf die Förderung des inneren Lebens verwandten Mühen."

tiefer gehende Wirkung auf den Schüler versprechen? Doch sehen wir noch näher zu. Der Verfasser will (S. 148 ff.) möglichst streng den Begriff der „Bildung“ von denen der Zucht und des Unterrichtes scheiden. So sagt er S. 150: „Nicht die (legale) Sittlichkeit an und für sich, nicht die blosse Erkenntnis der Wahrheit bilden das Endziel der Erziehung, sondern das reine, selbstlose Wohlgefallen des Menschen an den höchsten Ideen der Menschheit, verbunden zugleich mit dem Bestreben, diese Ideen als Ideale in und durch sich selber zu verkörpern.“ Man wird doch hier mit Recht fragen: Wird denn das etwa von denen bestritten, welche bloss Zucht und Unterricht als die Mittel zur Erreichung des Erziehungszweckes kennen? Übrigens verrät das in Klammern beigefügte „legale“, dass auch dem Verfasser noch eine andere, als die bloss gesetzliche Sittlichkeit vorschwebt, und diese andere ist eben einfach das Ziel der Erziehung, welches durch Zucht und Unterricht erreicht werden soll. Dass der Verfasser über die Ethik ziemlich oberflächlich urteilt, das geht aus folgender Stelle auf S. 29 hervor: „Es ist eine oft wiederholte Behauptung, die fast zum pädagogischen Dogma erhoben ist, dass die Ethik der Pädagogik das Ziel, die sog. Psychologie die Mittel angiebt, und doch ist das thatsächliche Verhältnis ein geradezu entgegengesetztes; denn nicht nur die ethische, sondern auch die logische und die ästhetische Wissenschaft, d. h. die reine Psychologie, bestimmt der Pädagogik ihr Ziel, während es ihre eigentümliche Aufgabe erfordert, die geeigneten Mittel zur Realisierung jenes Zieles ausfindig zu machen. Empfinge die Pädagogik von der Ethik ihr Ziel, von der Psychologie ihre Mittel, so wüssten wir in der That nicht, welche Aufgabe ihr noch übrig bliebe.“ So lange uns keine besseren Gegengründe gebracht werden, werden wir wohl bei jenem pädagogischen Dogma bleiben, das eigentlich die Pädagogik erst zu einer Wissenschaft gemacht hat.

In dem Abschnitte über „die Methode der Bildung“ wird zunächst von den „notwendigen Vorbedingungen für das in die Erscheinung tretende Schöne“ (S. 154) gesprochen und als solche Vorbedingungen die Reinlichkeit und Ordnungsliebe aufgestellt. Das lässt sich ja hören, und einige Bemerkungen des Verfassers über diese „allgemeinen Eigenschaften“ mögen ganz treffend sein, aber dieser Abschnitt gehört doch sicherlich in das Kapitel von der Zucht. Oder wie soll man sich eine Zucht denken, die mit der Reinlichkeit und Ordnungsliebe nichts zu thun hat? So gehört denn auch das Kapitel über die Poesie so gewiss in den Abschnitt vom Unterricht, dass eine Debatte darüber ganz überflüssig ist. Oder ist es etwas anderes, als Unterricht, wenn der Verfasser von einem „grammatischen und logischen Verständnis“ und von einer „Anleitung, sich der sinnlichen Erscheinung des Schönen in der Sprache nach Inhalt und Form bewusst zu werden,“ spricht? (S. 163), oder wenn er verlangt, dass „der Schüler die poetische Ausdrucksweise in die gewöhnliche Umgangssprache übersetze,“ wenn er von der Poetik sagt, dass sie „den Schüler in das Wesen des dichterischen Geistes und seiner Ausdrucksweise durch die Sprache einführt,“ oder wenn er will, dass man die Idee des poetischen Kunstwerks „in möglichst prägnanter Form entwickle?“ Ganz das Gleiche gilt von der Musik und den plastischen Künsten, vergl. S. 175: „Daher muss den reiferen Schülern die symbolische Bedeutung der Kunstformen, insbesondere des Lebenden, durch erläuternden Vortrag zum Verständnis gebracht werden“ und S. 176: „Geradezu unmöglich ist es, die Schüler durch praktische Anleitung in die Geheimnisse der Kunst (der Architektonik) einzuführen, weshalb eine theoretische Anleitung zum Verständnis der architektonischen Formen genügen muss.“ So kann denn unser Urteil über dieses ganze Kapitel von der „Bildung“, auf welches sich der Verfasser so viel zu gute thut, nur dahin lauten, dass das Gute darin nicht neu und das Neue nicht gut ist. Soviel wenigstens ist sicher, dass ein Bedürfniss, den Ausdruck Bildung in des Verfassers Sinne zu verstehen, nicht vorliegt.

Das Gleiche gilt auch von des Verfassers Definition der Erziehung. Erziehen ist ihm „das planmässige Einwirken auf den geistig noch unmündigen Menschen durch den bereits mündigen Menschen, um denselben zu befähigen, die Vervollkommnung seines wahren Wesens selbständig zu erstreben“ (S. 21). Hiermit stellen wir die Definitionen von Beneke, Gräfe und Stoy zusammen. Beneke: Der Begriff der Erziehung im engeren Sinne ist: Absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf

die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken." Gräfe: „Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden." Stoy: „Erziehung ist die Summe der Thätigkeiten, durch welche die Fürsorge der Erwachsenen die Unmündigen aus ihrem natürlichen Zustande leiblicher wie geistiger Hilflosigkeit zu Gliedern der Gesellschaft heranzieht." Wir können durchaus nicht finden, dass des Verfassers Definition so wesentlich anders und besser als die angeführten ist, dass dadurch seine Worte (S. 24) Berechtigung erhielten: „Vergleichen wir diese kurze Geschichte des Erziehungsbegriffes mit der von uns aufgestellten Definition, so ergiebt schon eine oberflächliche Betrachtung, dass in jenen Begriffsbestimmungen fast überall mehr oder weniger wesentliche Momente fehlen."

Was nun die zweite der oben angeführten Eigentümlichkeiten anlangt, nämlich die ausführliche Litteraturangabe, so besitzt das Werk wirklich einen Vorzug, z. B. vor der Stoyschen Encyklopädie, welche in diesem Punkte mangelhaft ist. Diejenigen Werke, die „dem Verfasser als empfehlenswert bekannt waren oder von Autoritäten als solche bezeichnet werden," sind mit einem Sternchen versehen. Er fügt selbst hinzu, dass hierbei manchen Autoren Unrecht geschehen sein wird. Das mag in der That bisweilen der Fall sein, man vergleiche z. B. die Litteratur über die methodischen Werke des Geschichtsunterrichts. Hier haben Droysen „Grundriss der Historik" und Radenhausen „Osiris" die Sternchen, während von den jedenfalls hervorragenden Werken von Miquel, Löbell, Biedermann, Jäger, Herbst keines mit diesem Zeichen der Anerkennung versehen ist. Das muss jedoch rühmend anerkannt werden, dass eine annähernde Vollständigkeit in der Litteraturangabe erreicht worden ist. Erhöht wird die Brauchbarkeit der Verzeichnisse dadurch, dass immer die chronologische Reihenfolge angewendet ist.

Eisenach. Dr. Bliedner.

V.

L. Rudolph, Die Stellung der Schule zu dem Kampfe zwischen Glauben und Wissen. Ein Beitrag zur Verständigung für Eltern, Lehrer und Erzieher. Berlin, Nikolai'sche Verlagsbuchhandlung, 1881. 173 S.

„Allgemeine Begriffe und grosser Dünkel sind immer auf dem Wege, unsägliches Unglück anzurichten." Mit diesen Goethe'schen Worten beginnt die Vorrede. Man braucht nur den Titel des Buches mit diesem Zitate zusammenzuhalten, so wird man sofort erraten, was der Verfasser damit andeuten will. Er will Front machen gegen jene sich in unseren Tagen leider oft allzu breit machende Afterwissenschaft, die, an der Hand ungeprüfter und unverstandener Schlagwörter, gegen alles zu Felde zieht, was heilig und ehrwürdig heisst, und die dabei eine Anmassung zur Schau trägt, die dem echten Forscher ebenso fremd ist, als sie auf Geistesarmut und Gemütsleere ihrer Besitzer schliessen lässt. An vielen Stellen des Buches tritt die polemische Tendenz gegen die materialistische Denkweise zu Tage. „Verschmelzung von Thatsachen mit Betrachtungen, Anfstellung von Phantasiegebilden ohne scharfe Entwickelung der Gedanken, — das ist ein Verfahren, zu dem die exakte Naturwissenschaft sich nicht bekennen kann, und mischen sich nun gar noch religiöse und politische Tendenzen mit ein, wie in Karl Vogt's „Köhlerglaube und Wissenschaft", dann kann man nur von einer beklagenswerten Verirrung, wenn nicht gar von einem Missbrauch verliehener Geistesgaben reden, die sich wohl einem würdigeren Zwecke hätten dienstbar machen lassen" (S. 54). Wollte man jedoch aus solcher Polemik schliessen, der Standpunkt des Verfassers werde wohl ein weit nach rechts gehender sein, so würde man sehr irren. Es heisst S. 4: „Halten wir uns demnach nicht mehr für verpflichtet, jede überlieferte Lehre auf Treue und Glauben anzunehmen, sondern fühlen wir uns innerlich gedrungen, auch freieren Ansichten Gehör und verständigen Meinungen unsere Zustimmung zu schenken, so werden wir uns allerdings von unwürdigem Zwange möglichst frei zu machen suchen." Wir dürfen also wohl unseren Verfasser als einen Mann der Mitte betrachten, der zwischen den scharfen Gegensätzen unserer Zeit eine Versöhnung herbeizuführen strebt. Dass solche Vermittler uns not thun, wird jeder Ge-

mässigte zugestehen, nur ist die Rolle des Vermittlers gewöhnlich eine sehr undankbare. Darum heisst es auch in der Vorrede: „Dass wir es nicht allen recht machen werden, davon freilich sind wir im voraus überzeugt; den einen werden wir zu liberal, den anderen viel zu orthodox sein.“ „Abgeraten hat mir mancher, aber ich denke, der Lehrer soll nicht bloss in seiner Zeit, er soll auch für dieselbe leben, und wo sich Gelegenheit bietet, eine gute That zu thun, da soll er sie nicht unterlassen. Im Sinne der Aufklärung und gleichzeitig in dem der Versöhnung zu wirken, das war meine Absicht.“ Welches sind denn nun aber die vermittelnden Gedanken, von deren Realisierung der Verfasser eine Versöhnung der Gegensätze erhofft, und worin bestehen denn die Gegensätze selbst? Die Antwort auf die letzte Frage wird teilweise schon durch die Überschriften der einzelnen Abschnitte gegeben, denn wir finden da „Religion und Wissenschaft“ (Abschn. 1), „Semitische und indogermanische Völker“ (Abschn. 2), „Naturreligion oder Offenbarung“ (Abschn. 13); der Hauptgegensatz aber, von dem die übrigen Abschnitte handeln, ist der zwischen mechanischer und teleologischer Weltauffassung. Worin dieser Gegensatz besteht, das bedarf an dieser Stelle keiner weiteren Auseinandersetzung; desto mehr sind wir gespannt, zu vernehmen, wodurch denn eine Ausgleichung so entgegengesetzter Standpunkte erfolgen soll. Von vornherein wird man erwarten müssen, dass es sich hier nicht um eine Ausgleichung im strengen Sinne des Wortes handeln kann. Was sich seiner Natur nach ausschliesst, dass kann nicht vereinigt werden. Wer, wie unser Verfasser, sich zu einer gemässigten Teleologie bekennt, der kann mit einem Karl Vogt, Büchner und Moleschott keinen Compromiss schliessen. Wohl aber kann er von diesen Männern und anderen hervorragenden Vertretern der neueren Naturwissenschaft vieles lernen. Ja, der Verfasser macht den Versuch, eine grosse Zahl von Resultaten der naturwissenschaftlichen Forschung im Dienste einer teleologischen Weltbetrachtung zu verwerten. So wird denn hingewiesen auf die Stellung der Erdaxe zu ihrer Bahn, auf die Lage der Mondbahn, auf die berühmten Kepler'schen Gesetze, auf die Gravitation der Weltkörper, auf die Vulkane als die „Sicherheitsventile“ der Erde, auf die Hebungen und Senkungen der Erdrinde, auf die Verteilung von Land und Wasser, auf die geographische Teleologie, wie sie durch K. Ritter aufgestellt worden ist, auf die Wasserpflanzen, wie die gelbe Seerose und das Laichkraut, die ihre Blüten über die Wasserflächen erheben, auf andere, wie der Froschlöffel, die zwar nicht über den Wasserspiegel emporsteigen, aber dafür zwischen den Blumenblättern eine Luftblase haben, wo die Bestäubung vor sich gehen kann (S. 95), auf diejenigen Pflanzen, deren Blütenstaub durch Insekten fortgetragen wird, auf die zweckentsprechende Einrichtung im Bau des Adlers im Gegensatze zu dem des Schwans, auf den Umstand, dass vollkommene Insekten nie eher ausschlüpfen, als bis die Jahreszeit für ihre Nahrung gesorgt hat (S. 98 u. 99), auf die Regulierung der Körperwärme durch das Atmen, auf den merkwürdigen Einsiedlerkrebs in der Tiefe des Meeres, vor allem aber auf die zweckmässige Beschaffenheit des menschlichen Körpers u. s. w. Niemand wird behaupten, dass durch die angeführten Thatsachen strikte Beweise für das Vorhandensein von vernünftigen Zwecken in der Natur gegeben würden. Denn sicher lässt sich eine ganze Reihe anderer Erscheinungen beibringen, in denen wenigstens unser menschlicher Verstand bis jetzt Vernunft nicht zu entdecken vermag und die den Materialisten die stärkste und natürlich auch gehörig ausgebeutete Stütze für ihre Behauptung vom Kampfe ums Dasein bieten. Dass der Verfasser hierauf nicht näher eingeht, ist freilich ein Mangel, und wenn einer der Herren Materialisten sein Buch in die Hände bekommt, wird er nicht verfehlen, ihm diesen Mangel zum Vorwurf zu machen. Wir thun dies nicht im Hinblick auf des Verfassers eigene Worte (S. 151): „Die blosse Erfahrungswissenschaft wird nie imstande sein, die Rätsel der Welt zu lösen; von der Erfahrung ausgehend, findet sie in der Erfahrung selbst wiederum ihre natürliche Schranke. An dieser aber würde jede menschliche Weisheit scheitern, wenn nicht eine innere Stimme uns mahnte, gleichzeitig der unvergänglichen Güter zu gedenken, die uns über die Sinnenwelt erheben.“ Der Verfasser legt es den Lehrern mit warmen Worten an das Herz, Hüter dieser unvergänglichen Güter zu sein. Mit Recht macht er darauf aufmerksam, wie es unmöglich ist, die unverdorbene Jugend für materialistische Grundsätze zu erwärmen, während frei-

lich unreife Jünglinge sich leicht davon blenden lassen.

Eine andere Frage wird in den Abschnitten erörtert, welche sich mit der Urkunde unserer Religion und mit der Stellung des Lehrers dazu beschäftigen. Hier strebt der Verfasser eine ernste Vermittelung extremer Ansichten an. Die Bibel muss dem Lehrer „die Urkunde der wahren Religion sein, das Buch, welches seit der Reformation als die einzig ächte Quelle aller religiösen Überzeugung anerkannt worden, aber zugleich als ein Werk, dessen Deutung und Erklärung im Gegensatze zur katholischen Kirche uns völlig freigegeben worden ist" (S. 20). „Der Lehrer muss das Buch mit derselben ruhigen Überzeugung lesen wie jedes andere Buch und sich vor keinem Bedenken scheuen, das ihm aufstösst" (S. 21). Es liegt hier die jedenfalls richtige Ansicht zu grunde, wonach man zwischen dem ewig wahren religiösen Gehalte der Bibel und dem menschlich beschränkten Standpunkte ihrer Verfasser sorgfältig zu scheiden hat. Nur sollte man sich doch hüten, sich für diese Ansicht allzu sehr auf Luther zu berufen. Die so oft angeführten Aussprüche des letzteren über den Jakobusbrief als „eine stroherne Epistel" und über die Offenbarung Johannis als über ein Buch, das „weder apostolisch noch prophetisch" zu halten sei, sind doch im Grunde etwas ganz anderes, als freisinnige Urteile der heutigen Wissenschaft. Bei all' unserer unbegrenzten Hochachtung für Luther's Grösse müssen wir doch unbefangen anerkennen, dass er seiner Zeit den schuldigen Tribut zollte und dass ihm jene genannten biblischen Schriften vor allem deshalb weniger hoch standen, weil sie ihm gewisse, für ihn von vornherein unbedingt feststehende Dogmen entweder gar nicht oder nicht mit dem gehörigen Nachdrucke zu vertreten schienen. Luther verliert für uns nichts von seiner Genialität und seiner vorbildlichen Bedeutung, auch wenn wir mit ihm in keinem einzigen der Urteile übereinstimmen könnten, die er bei dem grossen Mangel an Hilfsmitteln und in einer gänzlich anders denkenden Zeit über den neutestamentlichen Kanon ausgesprochen hat. In diesem Punkte können wir uns also nicht zu dem Versuche einer Vermittelung zwischen Luther's Standpunkt und dem der heutigen Wissenschaft bekennen.

Ganz auf dem Boden moderner Betrachtungsweise steht das Kapitel „Ideale Auffassung der Wunder" (S. 22—39). Hier versucht der Verfasser eine Reihe alttestamentlicher Wunder, wie den Untergang von Sodom und Gomorrha, den feurigen Busch, die Verwandlung des Stabes in eine Schlange, des Nilwassers in Blut u. s. w., auf natürliche Weise zu erklären. Für den Kundigen bieten diese Erklärungen nicht gerade Neues, doch mag die Zusammenstellung immerhin dankenswert genannt werden. Aber an die weit schwieriger zu erklärenden und doch für uns viel wichtigeren neutestamentlichen Wunder wagt er sich nicht, wenigstens nicht im einzelnen. Doch wird seine principielle Stellung zu ihnen durch die Worte angedeutet: „Erklären wir uns also, was sich hier erklären lässt, und fassen wir die uns unbegreiflichen Wunder als poetischen Schmuck auf. Verweilen wir überhaupt weniger bei dem, wo unser Verstand stille steht, als bei dem, was wir in lebendigem Glauben ergreifen können, bei dem Geiste Jesu, dessen Person, geschichtlich und menschlich aufgefasst, uns jedenfalls innerlich näher steht, als jenes einem Halbgott gleichende Wesen, von dessen wahrer Natur wir uns doch nie eine deutliche Vorstellung machen können" (S. 38).

Mit ziemlichen Erwartungen sind wir an den letzten Abschnitt herangegangen: „Die Lösung des Konflikts auf dem Gebiete der Pädagogik" (S. 154—173). Sollte es wirklich möglich sein, auf diesen paar Seiten eine „Lösung" zu geben? Wir müssen denn auch gestehen, dass die Erwartungen nicht erfüllt worden sind. Aber bei tieferem Nachdenken zeigt es sich, dass man überhaupt hier nicht unberechtigte Erwartungen hegen darf. Uns fällt dabei Nathan's Wort ein: „Wahrheit, Wahrheit, — Als ob die Wahrheit Münze wäre! — So neue Münze, die nur der Stempel macht, — Die man aufs Bret nur zählen darf. — Das ist sie doch nun nicht." Wir können keine Anweisung verlangen, in der wir nur nachzusehen brauchten, wenn uns der Konflikt auf dem Gebiete der Pädagogik entgegentritt. Gesetzt also, ein Lehrer habe die „Ausgiessung des heiligen Geistes" in der Oberklasse zu behandeln, gesetzt, er wolle sich bei unserem Verfasser Rats erholen, wie er den biblischen Bericht aufzufassen, sich überhaupt zu dem in Frage stehenden Gegenstande zu verhalten habe, er würde sich enttäuscht fühlen. Was der Verfasser Positives zur Lösung beibringt, das komm

fast auf die Worte hinaus S. 160: „Gönnen wir unserer Jugend diesen poetischen Hauch, gönnen wir ihn ihr auch bei den biblischen Geschichten des alten wie des neuen Testaments; überlassen wir es der fortschreitenden Entwickelung ihres eigenen Lebens, zwischen Dichtung und Wahrheit zu unterscheiden." Gleichwohl ist auch dieser Abschnitt bemerkenswert, denn er enthält wenigstens Andeutungen über den Weg, auf welchem eine Lösung möglich ist. Als solche führen wir die Worte an S. 165: „Demnach steht also so viel fest, dass wir die Religion allein als die wirksamste Grundlage für unser sittliches Wollen und Handeln, als die sicherste Stütze im Leben und als den einzigen Trost im Sterben zu betrachten haben" — S. 166: „Es ist ein beklagenswerter Irrtum, wenn man Wissenschaft und Glauben für unversöhnliche Gegner hält" — S. 169: „Die Rätsel, die uns umgeben, werden nur lösbar mit der Vorstellung eines persönlichen Gottes" — S. 168: „Auf streng confessionelle Färbung mag der Lehrer verzichten; christliche Gesinnung und lebendige Kundgebung derselben müssen ihm die Hauptsache sein".

Und so scheiden wir denn von unserem Buche mit dem wohlthuenden Gefühle, das uns ergreift, wenn wir mitten im Hader der Parteien redliche Worte des Friedens und der Versöhnung vernehmen. Möchten doch manche der Heisssporne unter unseren jüngeren Lehrern von unserem Verfasser, der eine 45jährige Lehrthätigkeit hinter sich hat, lernen, was es heisst: Der modernen Wissenschaft ihr volles Recht geben und doch des Gemütes unabweisliche Bedürfnisse nicht unbefriedigt lassen!

Eisenach. Dr. Bliedner.

VI.

G. Friedrich, Deutsche Aufsätze (Abhandlungen) in ausführlichem Entwurfe für die oberste Bildungsstufe der Gymnasien und zur belehrenden Lektüre für Bildungsbeflissene. München 1881, 140 S.

Stoffsammlungen, Stoffsammlungen, weiter nichts, — wo bleibt die Methode? So möchten wir beim Anblicke dieses Büchleins ausrufen. Es enthält 20 Themen mit ziemlich ausführlichen Entwürfen. Selbst wenn dieselben aber auch noch so gut gelungen wären, was hat denn die Schule eigentlich für einen Gewinn davon? Es sollen, wie das Vorwort sagt, „Muster für Übungen im freien Aufsatze sein". Wie sollen denn aber diese Muster den Schülern nahe gebracht werden? Was helfen die besten Muster ohne methodische Durcharbeitung? Rein gar nichts. Mit viel grösserem Interesse hätten wir das Buch von vornherein begrüsst, wenn statt der 20 Themen vielleicht 2 gegeben, aber dafür in genügender Weise folgende Fragen zur Erledigung gekommen wären: 1) In welchem Zusammenhange stehen diese Themen mit dem Unterrichte einer bestimmten Gymnasialstufe überhaupt? 2) mit dem deutschen Unterrichte dieser Stufe im besondern? 3) Was thut der Lehrer zu ihrer Vorbereitung? 4) Was für Dispositionen sind möglich? u. s. w. Die Themen selbst sind meist Aussprüche klassischer Autoren der alten und neuen Zeit, z. B. Vita quam sit brevis, cogita — Des Lebens edle Güter erben nicht sich wie gemeine Güter fort — Vielen gefallen ist schlimm — etc. Die Ausführungen sind angefüllt mit zahlreichen Citaten, die eine ziemliche Belesenheit verkünden. Bisweilen herrschen sie aber so vor, dass die eigentliche Beweisführung dabei zu kurz kommt; vergleiche z. B. in dem Aufsatze „Gerechtigkeit ist die schönste Tugend" S. 7, wo es heisst: „Die Gerechtigkeit ist es aber auch, von der wahre Religiosität vor allem abhängt. Je mehr sich daher der Mensch von jener entfernt, desto mehr greift die Frivolität in ihm Platz." Und nun folgen drei Citate. Aber exempla illustrant, non probant. Übrigens sind die Citate leider oft nicht genau, so S. 83: Credebant hoc grande malum (statt: nefas) et morte piandum — S. 116: Gesell' dich einem Bessern zu, dass mit ihm deine bessern Kräfte ringen (bessern ist zu streichen) — S. 118: Warum will sich Geschmack und Genie so selten vereinen? Jener fürchtet die Kraft, dieses verachtet den Zaun (statt: Zaum) — S. 126: O, wieviel neue Feinde der Wahrheit! Mir blutet die Seele, seh' ich das Eulengeschlecht, das zum Lichte sich drängt (statt: zu dem Lichte). Für die der klassischen Sprachen Unkundigen ist immer eine Übersetzung beigefügt.

Eisenach. Dr. Bliedner.

VII.

Blume, Zur Methodik des Geschichtsunterrichts in den Seminarien (3. Jahresbericht über das herzogl. anhaltische Landesseminar in Köthen). Ostern 1881.

In der öden Wasserwüste von Geschichtslehrbüchern, Leitfäden, Auszügen und Tabellen ragt diese Broschüre wie eine grüne Insel freundlich empor. Es sind besonders zwei Forderungen, die der Verfasser für den Geschichtsunterricht auf Seminaren geltend macht, die eine betrifft den Stoff, die andere die Methode. Was den Stoff anlangt, so beklagt er sich, dass in den Lehrbüchern und Unterrichtsanstalten allzusehr die politische Geschichte in den Vordergrund tritt. Dem gegenüber verlangt er eine viel energischere Betonung der kulturhistorischen Zustände und demgemäss eine ausreichendere Gliederung des Stoffes nach sachlichen Gesichtspunkten. Seine methodische Forderung spricht sich in den Worten (S. 12) aus: „Ich habe den Versuch gemacht, meine Stellensammlung, so weit dieselbe ausreichte, dem Geschichtsunterrichte zu grunde zu legen, indem ich die Quellensätze vorlas und die Zöglinge anleitete, aus diesen das Bild der Gestaltungen auf den einzelnen Lebensgebieten zunächst in mündlichem Vortrage zu entwerfen. In häuslicher Arbeit hat nun die eine der von mir so unterrichteten Klassen aufgezeichnet, was wir in den Lehrstunden gemeinsam gefunden, und hat die schriftliche Ausarbeitung als Mittel zur Wiederholung benutzt." Die Schüler sollen also angehalten werden, selbst die Geschichte aus den Quellensätzen zu konstruieren, damit der Geschichtsunterricht aufhöre, vorwiegend nur das Gedächtnis in Anspruch zu nehmen. Wenn auch diese Forderung keine neue ist, so muss doch anerkannt werden, dass ihr noch wenig entsprochen wird und — man muss hinzufügen — entsprochen werden kann. Der Grund liegt, namentlich was die deutsche Geschichte anlangt, in dem Mangel einer geeigneten Sammlung von Quellensätzen, obwohl uns in dem Lehrbuche von Schumann und Heinze ein beachtenswerter Anfang geboten worden ist. Wie wir hören, wird Herr Oberlehrer Blume seine Sammlung von Quellensätzen zur deutschen Geschichte in nicht zu ferner Zeit dem Drucke übergeben. Einige sehr interessante und viel versprechende Proben hat er aber bereits obigem Jahresberichte beigegeben. Indem wir uns ein ausführlicheres Eingehen für das Erscheinen des Werkes selbst vorbehalten, wollen wir nur noch bemerken, dass unserer Ansicht nach der von Blume angedeutete Weg der einzig richtige ist, um in den Schülern ein intensiveres und daher auch fruchtbringenderes Interesse zu bewirken, als bei der hergebrachten Art nach den gewöhnlichen Unterrichtsbüchern.

Eisenach. Dr. Bliedner.

VIII.

H. Hoffmann (Lehrer an der Realschule I. Ord. in Mülheim), die Erziehung zur Produktion, die Aufgabe der realistischen Pädagogik. Köln und Leipzig, Mayer, 1881.

Dem Leser dieser Zeilen geht es vielleicht wie dem Schreiber: er vermutet unter dem Titel „Erziehung zur Produktion" eine soziale Schrift, wahrscheinlich über den eben etwas von der Tagesordnung verschwindenden „Arbeitsunterricht". Von diesem, durch welchen das Volk zu erhöhter Produktion auf wirtschaftlichem Gebiete befähigt werden sollte, enthält das ziemlich umfangreiche Buch (253 S.) aber kein Wort. Es „versucht vielmehr, die Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts darzulegen in der Höhe, wie unser heutiges Bewusstsein sie stellt, und möglichst an der Hand unmittelbarer Lehrererfahrung." Warum der Verfasser dafür obigen Titel wählte, geht wohl aus folgenden Stellen hervor: „Eine Vergleichung der Aufgaben des naturgeschichtlichen Unterrichts mit der von Heinrich Hiecke in seinem Buche: „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien. 1841. Zweiter Abdruck. 1872" zum Zwecke einer Reform der Gymnasien dargelegten Methode, wird die Übereinstimmung und gegenseitige Bedingung in den Lebensinteressen beider Unterrichtsgegenstände, des naturwissenschaftlichen und deutschen, ergeben. Die Zurückweisung der Unklarheiten in der Pionier-

arbeit Hiecke's wird gleich sein der Anerkennung der wesentlichen Forderung Ph. Wackernagel's in seinem Buche: „Der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart. 1843." (Vorrede, S. 1). — „Die naturwissenschaftlichen Extemporalien, die den Schüler frei auf sich stellen, bezeichnen den Höhepunkt seiner Arbeit in der Schule. Wie ist der Unterricht zu gestalten, wie ist im mündlichen Unterrichte schon darauf hinzuwirken, vorbereitend einzuwirken im Hinblick auf diesen Moment, wo der Schüler allein gelassen wird, wo er aus eigenem Antriebe, aus eigener Initiative, wie Raumor will, in stiller Betrachtung jede Beobachtung machen, die gemachten ordnen, vergleichen, überhaupt thätig sein soll? Wie kann die Initiative der Beobachtung im Schüler geweckt, gepflegt werden? Die Initiative der Beobachtung d. h. wesentlich die Befreiung durch Aussprechen des Wahrgenommenen. Unbezweifelt liegen viele Wahrnehmungen in den Seelen der Kinder; sie schrecken aber zurück, sind unfähig, die Schwierigkeit des klaren Aussprechens zu überwinden, und so zum „Bewusstsein" der Wahrnehmung zu gelangen. Daran aber kommt es an; hier liegt der Schwerpunkt des gesamten Unterrichts; das Kind zu lehren. „das, was es umgiebt, zu beschreiben, also sich von seinen Vorstellungen Rechenschaft zu geben und so über dieselben zu herrschen, indem es ihrer, die schon in ihm lagen, erst jetzt deutlich bewusst wird." (Pestalozzi). Das ist der Fortschritt, den der „Wilde" machen soll, im Gange der Natur wie auf dem Gange zur Schule, wenn er hereingerufen wird in die „Schule". Das aber heisst „die intensive Kraft des Kindes entwickeln". Das heisst „Kraft bilden", wo andere — wie Hegel, Kant gegenüber — nur „Leerheit finden", wenn sie Regeln mitteilen, Resultate geben wollen — in irgend einem Fache. Das ist aber der Weg, „die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt". Und die Kunst des Lehrers besteht nur darin, die Irrwege vermeiden zu lehren und so dem „Kinde in kurzen Augenblicken zu geben, wozu die Natur Jahrtausende brauchte, um es den Menschen zu geben" (S. 55)."

Aus diesen Zitaten, die ich absichtlich so ausführlich bringe, um dem Leser zugleich eine Probe von der gerade nicht sehr einfachen Schreibweise des Verfassers zu geben, geht zunächst hervor, dass die „Erziehung zur Produktion" gleich ist „der Erzeugung von Klarheit im Wissen" und „Befähigung zu selbständiger Arbeit". Der Verfasser rechnet aber auch den Weg, auf welchem man zu diesen Zielen gelangt, zur „Produktion": „Induktion und Produktion sind aber Ausdrücke für dieselbe Geistesthätigkeit, der Unterschied liegt nur darin, dass in dem Ausdrucke Produktion der Zweck dieser Thätigkeit zur Erlangung eines Ergebnisses, einer Wahrheit hervorgehoben wird; dagegen Induktion als solche, speziell in pädagogischer Hinsicht die Erziehung der Kindes zur Wahrheit bezeichnet, mehr mit Hinweisung auf die Änderung, Befreiung Formalisierung des Subjekts". (S. 93.) Die Aufgabe des naturgeschichtlichen Unterrichts ist deshalb auch gleich „der Aneignung, der Ausübung des induktiven Denkens im Gebiete der Naturerscheinungen". (S. 3.)

Der bisherige naturgeschichtliche Unterricht, besonders der, welcher offen oder geheim auf möglichste Vollständigkeit des Systems hinsteuert, erfüllt diese Aufgabe nicht. „Welches Bild entsteht in uns, welches Bild gewährt das Wissen des Schülers; die geistige Constitution desselben? Eine gleichmässige Masse von Wissen im besten Falle, die überall eine gleichmässige Schicht bildet über das ganze Gebiet, nirgends den Versuch zeigt, tiefer einzugehen, die Richtung auf das Erschöpfen zu nehmen. um — Bescheidenheit zu lernen, nirgends die Ruhe und das Bescheiden behäbigen Besitzes gewährend. Diese Gleichmäfsigkeit ist das Ideal, das erstrebte und nie erreichte, weil nicht zu erreichende Ideal unseres Unterrichts".

Deshalb ist zu verwerfen zunächst der Unterricht, „der allgemeine Pläne statt der Einzelbearbeitungen giebt." „Bei der Abmessung der Pensa für die einzelnen Klssen soll nicht leiten die Rücksicht auf systematische Vollständigkeit, sondern die Thätigkeit des Schülers soll konzentriert werden um einen Punkt, den Hauptpunkt, der die charakteristische Aufgabe der Klasse zeigt und die Arbeit des Schülers so regelt, dass sie sich wesentlich als Spezialforschung ergiebt". (S. 10.) Welches ist aber die „charakteristische Aufgabe der Klasse?" Durch genaue Erfahrung des Unterrichts, in wahrhafter Seelsorgerthätigkeit, Forscherthätigkeit, in Beobachtung und Versuch

(z. B. in Extemporalien) hat der Lehrer festzustellen, welche Jahre des Kindes den Jahren der Kulturgeschichte entsprechen, eine Aufgabe, die auch Lessing berührt. Es ist die Aufgabe — ontogenetisch wie phylogenetisch — kulturgeschichtlich das Pensum jeder Klasse festzustellen: das Pensum einer Klasse ist der wesentliche Inhalt der Jahre der phylogenetischen Entwickelung, der Stammesgeschichte, der Kulturgeschichte, welchen die Stufe der ontogenetischen Entwickelung, das Alter der Schüler dieser Klasse entspricht. Des wesentlichen! also alle Hemmungen (Einfluss des Fremden!) wird die Schule von der Seele des sich emporringenden Kindes zu entfernen trachten." (S. 144.) „Die folgende höhere Stufe bewahrt, umfasst die vorhergegangene auch, und ist nur dadurch eine höhere, nicht eine andere. Jede Stufe fügt ihren eigenen Inhalt zu allen den hinzu, die ihr vorangehen, und jede rafft die Resultate aller vorhergehenden in sich zusammen, und dient ihrerseits wieder als Stufe zu der folgenden. Auf dieser objektiven Abhängigkeit der Entwickelungsstufen beruht die subjektive Abhängigkeit unserer Mittel des Begreifens, beruht die Notwendigkeit des Erlebens. Inhalt der vorangegangenen Stufe wird oft Gegenstand des „Vergnügens", ist „bequemer". (S. 146.)

Ferner ist zu verwerfen beim mündlichen Unterricht die „bestimmte Frage" als Regel. „Sie tritt erst dann in ihr Recht, wenn eine bestimmte Beobachtung nicht zu erreichen ist; sie ist die Aushelferin, die Krücke, wenn es nicht weiter gehen will, oder wenn man schneller vorwärts kommen, extensiv arbeiten will, wenn man nur den — sich nicht ändernden — Schülern möglichst viel geben, überliefern, sie viel lehren will, nicht für ein Bestreben des Unterrichts, in dem die Schüler selbst finden, selbst — lernen sollen, initiativ lernen, beobachten, produzieren, nicht — hingebend aufnehmen, empfangen, lernen sollen. — Das energische Mittel zur Weckung der Initiative der Beobachtung ist die unbestimmte Frage! (S. 56.) — Sie prüft, greift nicht vor und stört nicht die Anstrengung selbständigen Forschens von Seiten des Schülers, das sich in seiner Energie offenbart, wenn im Gange einer speziellen Untersuchung selbständig, allein vom Schüler der weitere folgerichtige Schritt gethan wird" (S. 69.)

Das grösste Gewicht legt der Verfasser auf die „Extemporalien". „Der Eintritt dieser Extemporalien in das Leben der Schule ist für einen — ich sage nicht energischen Betrieb, sondern für einen normalen Betrieb eine Notwendigkeit. Es handelt sich dabei aber nicht um solche, „bei denen der Schüler geprüft wird nach dem Besitze von Wissensstoff, der ihm irgendwie mitgeteilt sein kann, sondern um eine Beurteilung des Schülers nach seiner Fähigkeit sich diesen Wissensstoff auf dem Wege der eigenen, initiativen Entdeckung zu erringen, und nach der Sicherheit, zu der er es auf diesem Wege gebracht hat. Das ist das Wesentliche des heutigen naturwissenschaftlichen Unterrichts."

In diesen Zitaten glaube ich die Punkte erfasst zu haben, auf welche es dem Verfasser beim naturkundlichen Unterricht hauptsächlich ankommt, und bemerke dazu nur Folgendes:

Induktion bez. Produktion im Sinne des Verfassers kann nach heutigem Stande der Erziehungslehre nicht als „Aufgabe der Pädagogik" bezeichnet werden, sie sind blos Merkmale eines methodisch richtig erteilten Unterrichts und kommen deshalb auch nicht einem einzigen Unterrichtsfach zu. Der Verfasser hat durch seine Untersuchungen ja auch gefunden „dass die Aufgaben des naturkundlichen und deutschen Unterrichts übereinstimmen." In der Methode kann auch nicht das „Wesentliche" eines Unterrichtsfaches gesucht werden, wie denn die Gegner des naturkundlichen Unterrichts mit Leichtigkeit nachweisen werden, dass zur „Übung im Vollziehen induktiver Denkprozesse" Naturkunde nicht nötig sei. Dagegen wird es ihnen nicht gelingen, glaubhaft zu machen, dass eine Hauptrichtung des menschlichen Geistes, die naturkundliche nämlich, durch blos historischen oder Formenunterricht gepflegt oder ausgebildet wird. — Vollständig stimme ich dem Verfasser in der Ansicht bei, dass ein naturgeschichtlicher Unterricht, der offen oder geheim nur auf „Vollständigkeit des Systems, Überblicke" hinsteuert, seine Aufgabe nicht löst, dass vielmehr Einzelbearbeitungen wertvoll sind. Ferner sind die methodischen Winke: „Es kommt nicht auf den Wissensstoff, sondern auf die Be- und Erarbeitung desselben an, Resultate dürfen nicht gegeben werden etc." als richtige anzuerkennen. Neu sind diese Forderungen

allerdings nicht, der Verfasser wird sie in jeder neuern Methodik finden; es schadet aber jedenfalls nicht, dass er sie in seinem Buche betont, denn die „Methodik" scheint man in gewissen Kreisen für überflüssig oder nur für „niedere" Lehrer nötig zu halten. Das Buch ist unverkennbar mit sehr grossem Fleiss geschrieben, und die Belesenheit des Verfassers muss imponieren. Um so mehr ist es zu verwundern, dass ihm viele neuere hervorragende pädagogische und methodische Schriften, besonders die von Herbart, Ziller etc. vollständig unbekannt zu sein scheinen. Es würde ihm auf alle Fälle wenigstens sehr interessant gewesen sein, wenn er z. B. seinen Satz: „Das Pensum einer Klasse ist der wesentliche Inhalt der Jahre der phylogenetischen Entwickelung, der Stammesgeschichte, der Kulturgeschichte, welchen die Stufe der ontogenetischen Entwickelung, das Alter der Schüler dieser Klasse entspricht", mit der Herbart-Ziller'schen Lehre von den kulturhistorischen Stufen zusammengehalten hätte. Interessant und sehr verdienstlich wäre dann der Nachweis gewesen, welcher Stoff jeder Klasse zugewiesen werden müsse, und warum er gerade dieser und nicht einer andern Altersstufe entspreche; warum z. B. ein Bildungszentrum der Obertertia die Gräser sind (S. 34), oder warum man den Eintritt der Chemie in Untersekunda biogenetisch etwa 1774 gleichzustellen hat (S. 42) etc. Mir will es auch scheinen, als halte sich der Verfasser zu sehr an das „biogenetische Grundgesetz" (das übrigens meines Wissens noch nicht mit der Bestimmtheit erwiesen ist, wie Verfasser anzunehmen scheint). Wenn z. B. der Toricellische Versuch sehr viel früher auftreten soll, als eine Beschreibung von Pflanzen, wie sie de Bary in seinem Elementarbüchlein will (S. 53), so gerät der Verfasser damit doch nur auf den alten (anfechtbaren) Satz: „Die Geschichte einer Wissenschaft ist ihre Methode".

Nicht ganz verstanden habe ich den Satz: „Die folgende höhere Stufe bewahrt, umfasst die vorhergegangene auch, und ist dadurch eine höhere, nicht eine andere". Er klingt verdächtig nach „konzentrischen Kreisen", würde dann aber mit einem anderen in Widerspruch stehen: „Es ist ganz etwas anderes, ein anderer Geist geht durch den Unterricht, wenn in Sexta statt Repräsentanten aus dem Gebiete der Säugetiere und Vögel in systematischer Abfolge, die Raubvögel, die Enten etc. eingehend durchgenommen werden. Der Unterricht ist den Schülern viel fesselnder, sie haben wirklich etwas davon, wenn sie die Raubvögel ihrer Heimat unterscheiden können." (S. 7.)

Was der Verfasser über die Notwendigkeit der Extemporalien sagt, ist gewiss richtig. Sie sind natürlich kein spezifisches Merkmal eines guten naturgeschichtlichen Unterrichts, sondern bilden in irgend einer Form den Abschluss eines jeden grösseren Abschnittes in allen Unterrichtsfächern „bei normalem Betriebe".

Mein Referat hat sich nur auf den kleineren Teil des Buches erstreckt. Der Verfasser unternahm die Arbeit, „um Klarheit zu gewinnen über einen wesentlichen Teil des Lebens. Es kann daher nicht fehlen, dass neben diesen Ergebnissen noch Fäden von ihr ausgehen, Verzahnungen sich finden zur Orientierung in anderen Fragen". Diese „Verzahnungen" und „andern Fragen" liegen ausserhalb meiner Urteilsfähigkeit. Sie berühren das Innerste und Heiligste der humanistischen Gymnasien und Realschulen. Mit Schrecken werden Philologen lesen: „Es ist für die Entwickelung des deutschen Volkes seit seiner Urzeit charakteristisch gewesen, dass es trotz der höheren Kultur der Alten sich entwickeln musste, aber der Einfluss der fremden Sprache hat diese Entwickelung gehemmt, gehemmt, wie und wo es nur möglich war; wir leben in den glücklichen Tagen, wo immer unaufhaltsamer sich dieses Bewusstsein regt, um die Stunde völliger Befreiung herbeizuführen. Dann mögen die Fahnen flattern! Auf die Gymnasien, die lateinische, deutsch-feindliche Schule, hat man gehäuft Deutsch, Mathematik, (das Quadrivium wurde von der lateinischen Schule bei Seite gedrängt,) Französisch, heute treten Forderungen für die Naturwissenschaften (à 2 Stunden) auf. So „hat sie ihren alten Schwerpunkt verloren, das Ganze ist mindestens in's Schwanken geraten, der neue Schwerpunkt noch nicht gefunden. Er liegt aber eben im Deutschen. Deutsche Schulen müssen auch unsere Gymnasien werden und eben damit auch Volksschulen, nur mit höheren Zielen". (Hiecke,) Ja, deutsche Schulen, aber, nicht auf der Basis des umgemodelten Fremden, weg mit ihm!"

(S. 107.) Oder: „Es ist ein Vorurteil, das der armen, gedrückten Seele des deutschen Volks eingeimpft wurde, als es aus seinen Urwäldern hervortrat. Wir brauchen zu unserem geistigen Entwickelungsgange, in dem Wuchern mit dem Pfunde, das uns der Schöpfer mitgegeben hat, keinen Menschen als Vermittler, und es ist ein verhängnissvoller Fehlschluss, nun gar neuere Sprachen als Ersatz des Latein treiben zu wollen". (S. 109.)

Damit seien auch weitere Kreise auf das Buch aufmerksam gemacht. Mögen die Gegner desselben bei etwaigen Angriffen berücksichtigen, dass der Verfasser erklärt hat: „Bei dieser Arbeit hat mich nur der Trieb nach Wahrheit geleitet; kein Parteidienst führt mich irrs, keine persönliche Beziehung beschränkt mein Urteil".

Eisenach. E. Schaller.

IX.

Pictures from Italy by Charles Dickens, für die Oberklassen höherer Lehranstalten mit Anmerkungen und Erläuterungen herausgegeben von Dr. Th. Weischer, Lehrer an der städt. höhern Töchterschule zu Köln. C. Reisner & Ganz. Leipzig u. Köln, 1879.

Der Verfasser hat in der Wahl dieser Reisebilder für den Zweck der Lektüre in oberen Klassen einen guten Griff gethan. „Der unsterbliche Humoristiker" wie Dickens merkwürdiger Weise in der Vorrede genannt wird, ist gerade in seinen kleineren Arbeiten vermöge all der edlen Eigenschaften, die ihn auszeichneten, die sein Urteil über Menschen und Dinge zu einem so milden und liebenswürdigen machen, vorzugsweise geeignet, eine gute, d. h. belehrende und unterhaltende ethisch fördernde Schullektüre zu geben. Der Herausgeber hat wesentliche Verkürzungen eintreten lassen; besonders solche Stellen fehlen, an denen Dickens von seinem freien Standpunkte gegen den katholischen Kultus Bemerkungen machte, die diesem Buche die katholischen Schulen verschlossen haben würden. Solche Auslassungen sind freilich immer bedenklich; Dickens könnte so katholische Freunde gewinnen, die, wenn sie ihn erst genauer kennen lernen, sehr enttäuscht wären und es Herrn W. wenig Dank wissen würde, dass er sie mit einem so ketzerischen Autor bekannt gemacht.

Im ganzen sind wir mit des Verfassers Art, seinen Text mit Anmerkungen zu versehen, einverstanden; doch hat er nicht immer uns zu Dank erklärt; seine Fehler liegen darin, dass er oft die freieste Übersetzung giebt, wo eine wörtliche besser war, dass er geradezu falsche Erklärungen giebt, obwohl selten, und dass er keine giebt, wo er nach dem sonst anzunehmenden Prinzip welche geben musste. Ich will einige Beispiele anführen; zur ersten Art gehören unter andern: pag. 8: *cocked hat*, erklärt mit Stülphut, während dreieckiger Hut richtiger wäre; pag. 24: *seedy*, kann nach seiner Grundbedeutung nicht verwildert heissen, im *slang* heisst es schäbig und das würde für den Garten genügen, verwildert sagt zu viel; pag. 37: *lofty*, ist nicht anmassend, sondern erhaben, dann von oben herab urteilend; pag. 39: *plot*, ist hier technischer Ausdruck, Verwickelung, Knoten im Drama; pag. 70: warum heisst *touch* das Charakteristische? pag. 85: *tube*, besser Röhre als Cylinder; pag. 94: *prime*, besser Jugend als Blüte; pag. 116: *amphora*, die Übersetzung „Fass" wäre besser als Krug; pag. 120: *recognised*, ist anerkannt, wozu: bestallt?

Zur zweiten Kategorie rechne ich: pag. 8: *rambling*, übersetzt mit „abgelegen," statt mit „unregelmässig, weitläufig"; vergl. das nicht erklärte *wandering*, pag. 25, Z. 5 v. o.; pag. 44: *a ship is due*, heisst niemals „pünktlich", sondern „fällig"; pag. 69: *Houndsditch*, ist nicht ein Quartier in London, sondern eine Strasse in der City, zwischen *Bishopsgate* und *Aldgate*; das in der Note angeführte *Victoria Palace* bedurfte auch einer Erklärung; pag. 89: *short-hand*, ist der engl. Ausdruck für Stenographie; der Witz *a sort of short-hand or arbitrary character for soup* geht durch die beiden Erklärungen ganz verloren; pag. 97: *backing*, ist nicht hinter etwas herfahren, sondern rückwärtsfahren, zurückhufen; pag. 99: *van*, ist das deutsche Wagen, hier Rollwagen; auf das seemännische Bild bei *broadside* und *fairy-fireship* war ebenso hinzuweisen als pag. 100 bei *wake*, das nicht Spur, sondern Woge ist. Pag. 100: *to the life*, heisst nicht „aus Leibes-

kräften", sondern „nach dem Leben", d. h. „ganz natürlich".

Ich vermisse die Erklärungen zu pag. 4: *green old age*; zu der Stelle über Lyon pag. 12 unten, die entschieden unklar ist und besser weggeblieben wäre, ebenso wie pag. 59: *to be in the Family way*; es müsste da das Wortspiel erklärt werden, da das aber nicht geht für eine Schnllektüre, so blieben die 3 Zeilen besser weg; pag. 70 unten und 71 oben hätte wohl das *there it is* und *there it is not* eine Erklärung verdient; ebenso das seltne Wort *wen* eher als *to retouch upon*, das ausserdem mit „retouchiren" für jugendliche Leser nicht erklärt ist; pag. 76 letzte Zeile war auf das *sit rompling* aufmerksam zu machen, das offenbar einen inneren Widerspruch enthält; pag. 78 *Magra* ist der alte Grenzfluss von *Gallia cisalpina*, die *Macra*, was wohl hätte bemerkt werden können. Pag. 84 war *Campo Santo* und 131 *Campanile* ebensogut zu erklären als an erster Stelle *Baptistery*. Pag. 90 *foot-on-staircase-falling* zu erklären; auch pag. 109, Z. 8 u. 9, wo *light* zu ergänzen ist.

Das Buch ist im ganzen korrekt gedruckt; aufgefallen ist mir pag. 46 in der Mitte *out its place* statt *out of its place;* pag. 78: *to high* statt *too high;* pag. 94: *Septimus* statt *Septimius*; pag. 103 *bis in* ist *in his*; pag. 108 letzte Zeile ist vor *hieroplyphic a* ausgefallen und pag. 129 steht *a* vor *whose assistance* zu viel; pag. 109, 1. Z. muss *Emperors* stehn.

Auch in der Aussprachebezeichnung habe ich pag. 83 zu *Leghorn* zu bemerken, dass es *Leforn* zu sprechen ist, wobei das gh lautet wie in *enough*.

Eisenach. Prof. Dr. Balzer.

X.

Biographies of English Poets. — Bilder aus der englischen Litteraturgeschichte zur Ergänzung des litteraturhistorischen Unterrichts, zugleich Lesebuch für obere Klassen höherer Lehranstalten, zusammengestellt und mit Anmerkungen und Bezeichnung der Aussprache der Eigennamen und der schwierigen Wörter versehen von Dr. Saure, korresp. Mitglied der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen und Dr. Weischer, Oberlehrer. Leipzig und Köln, Verlag von C. Reissner & Ganz. 1880.

Das vorliegende Buch ist eine Kompilation, welche den Herausgebern viele Mühe gemacht hat; sie haben aus Litteraturgeschichten und Biographien und Essays über einzelne Autoren Stellen herausgenommen und zu einem Ganzen zu verknüpfen versucht. Als Resultate dieser Arbeit erscheinen 15 Biographien von sehr verschiedenem Werte und ungleicher Abrundung. Die zur Verbindung der Excerpte eingeschalteten eignen Zugaben lassen sich häufig sofort an der Sprache erkennen. Die als Einleitung gegebene Skizze der Geschichte der englischen Sprache und Litteratur ist sehr trocken und unzureichend. So ist pag. 1 unten und 2 oben in wenigen Zeilen gesagt, dass das Angelsächsische von 1066 bis 1362 als Schriftsprache fast vernichtet gewesen wäre, indem das Normännisch-französische die herrschende Sprache gewesen; dass aber im letztgenannten Jahre Eduard III. bestimmt habe, alle öffentlichen Akte etc. sollten in englischer Sprache geschrieben werden. Wer kann daraus die Entstehung des Englischen sich erklären? ist es par ordre du roi entstanden? pag. 2 wird Spencer *the greatest epic* genannt. Es ist unrichtig, wenn pag. 5 die Dichtungen „*The Lady of the Lake*". „*The Lay of the Last Minstrel*", „*Marmion*" als lyrische bezeichnet werden; pag. 7 ist der Satz „*Lytton... ranks among the best modern novelists who takes his heroes mostly from high life*" zu beanstanden. Die dürftige Skizze könnte unbedingt fehlen.

Zu den Biographien selbst vermissen wir Konsequenz in der Annotierung; englische Schriftsteller, deren Namen vorkommen, finden Berücksichtigung, wenn nicht im Text hinreichende Aufklärung gegeben ist, andere Namen bleiben unerörtert, so z. B. pag. 97: *Archilochus* und *Alcaeus*, wo zum Verständnis des Textes einige Worte wünschenswert wären. Die Worterklärungen sind oft nicht gelungen oder mit Hilfe der landläufigen Lexika gemacht; so ist pag. 25, *Sheriff* erklärt mit Landoberrichter; doch sind die *Sheriffs* nur Grafschaftsbeamte mit geringen richterlichen Kompetenzen; gerade solche Fehler der Wörterbücher, die sich von einem ins andre vererben, müssten gute Kommentare beseitigen. Ein wesentlicher Irrtum ist in der Biographie *Shakespeare's* der Name *Hannah* pag. 35,

es muss *Hamnet* heissen; dieser Sohn des Dichters starb 12 Jahre alt 1596. Überhaupt erzählt diese Lebensbeschreibung erst alle Fabeln aus dem Mythus von *Shakespeare* und übt dann eine sehr knappe Kritik, pag. 32—39.

Für die beabsichtigte Fortsetzung möchten wir den Herrn Herausgebern empfehlen, lieber Biographien aus einem Gusse zu geben und andere Beurteilungen in die Noten zu verweisen.

Eisenach. Prof. Dr. Balzer.

IV. Anzeigen.

I.

Bilder aus Brehms Tierleben. Systematisch geordnet auf 55 Tafeln. 1.—3. Lieferung. Preis der Lieferung (11 Tafeln) 1 Mark. Leipzig, Bibliographisches Institut.

Brehms Tierleben ist jederman bekannt, wenigstens in seinen Illustrationen. Sie sind von unsern ersten Tierzeichnern entworfen und was das Tierleben betrifft, die besten, die wir haben. Auf das grosse Werk müssen die meisten Schulen aus bekannten Gründen leider verzichten. Durch die jetzt erfolgende Ausgabe der Bilder wird ihnen aber wenigstens etwas davon zugänglich gemacht. Sie erhalten ein Bilderbuch, „wie es bisher noch nicht existierte und zu dem die Schüler immer wieder gern zurückkehren werden.“ Der Preis ist überaus billig. Die Schüler können auch einzelne Tafeln erhalten. Die 3 ersten Lieferungen enthalten: Affen (Blatt 1 u. 2); Flattertiere (Bl. 3); Raubtiere (Bl. 4—7); Kerfjäger (Bl. 8); Papageien (Bl. 19); Schwirr- und Spechtvögel (Bl. 21); Leichtschnäbler (Bl. 20); Panzerechsen (Bl. 34); Fische (Bl. 39—41); Insekten (Bl. 44 u. 45); Spinnen (Bl. 49); Weichtiere (Bl. 53).

Sch.

II.

Entwürfe und Dispositionen zu Unterredungen über den kl. Katechismus Dr. M. Luthers. Für Schulamtspräparanden und angehende Lehrer bearbeitet von K. Grossmann. Wittenberg, Herrosé 1881. 234 S. Preis 2,40 Mark.

Enthält katechetische Entwürfe über die 5 Hauptstücke und 3 ausgeführte Katechesen. Von den in der Einleitung ausgesprochenen Grundsätzen mögen folgende hier eine Stelle finden: 1. Der Lehrer halte sich bei Besprechung der Hauptstücke besonders an die lutherische Erklärung derselben. 2. Der Lehrer halte bei der Besprechung des 1. Hauptstückes Gesetz und Evangelium immer zusammen. 3. Der Lehrer führe die Kinder bei der Besprechung des Katechismus immer und immer wieder in die Zeugnisse der heil. Schrift und der heil. Geschichte hinein. 4. Der Lehrer ziehe auch die Kirchengeschichte, speziell die Geschichte der Reformation, und die Weltgeschichte mit in den Religionsunterricht. 5. Der Lehrer wecke beim Religionsunterricht keinen Zweifel an der Kirchenlehre.

III.

Immanuel Kants Kritik der reinen Vernunft. Herausgegeben, erläutert und mit einer Lebensbeschreibung Kants versehen von J. H. v. Kirchmann. 5. Aufl. Leipzig. 1881. Koschny. 720 S. Preis 3 Mark.

Es ist der Text der 2. Ausgabe von 1787 zugrunde gelegt und die Abweichungen der ersten Ausgabe in Noten und Zusätzen beigefügt worden.

IV.

Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1880. 2. pädsgogisches Jahrbuch, enthaltend Themen nnd Thesen über Erziohung nnd Unterricht, aufgestellt, debattiert und angenommen in den Lehrer-Konferenzen. Gesammelt von G. Giggel, Lehrer. Dresden, Bleyl & Kaemmerer, 1881. 77 S. Preis 1,20 Mark.

Enthält 1. Thesen über Themen ans der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre; 2. aus der besonderen Unterrichtslehre (Religion, Dentsch, Rechnen, Raumlehre, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Gesang, Tnrnen); 3. Thesen über allgemein pädagogische Themen. Der Anhang bringt solche Thesen mit ihren Themen, welche nicht in Volksschnllehrer-Conferenzen aufgestellt nnd debattiert sind.

V.

Zeitschrift für Orthographie. Unparteiisches Zentralorgan für die orthographische Bewegung im In- nnd Auslande. Unter Mitwirkung namhafter Fachmänner herausgegeben von Dr. W. Vietor. Verlag von Werther in Rostock. Nr. 1 vom Oktober 1880. Preis halbjährlich 3 Mark. 32 S.

Enthält: Kräuter, Sprache und Schrift 1.; D. Sanders, Über den Unterschied zwischen theoretischen Erörterungen nnd praktischen Reformen auf dem Gebiete der Orthographie und mein Standpnnkt in der orthographischen Frage; Wiebe, Aphoristische Bemerkungen zn „Noch einmal der Silbenschluss"; Sayce, Why we want a reformed alphabet; De Beer, De Nederlandsche spelling; Raoux, La réforme de l'orthographe française. Bibliographie. Zeitschriften. Notizen.

VI.

Zur Methodik der bibl. Geschichte. Eine historisch-genetische Untersuchnng von K. Knoke, Seminardirektor. I. Teil. 2. Ansgabe. Hannover, Meyer, 1878. 270 S. Preis 3 Mark.

Enthält: Einleitung. 1. Abschnitt: Die bibl. Geschichte in der heil. Schrift. 2. Abschnitt: Die bibl. Geschichte in der alten Kirche 3. Abschnitt: Die bibl. Geschichte in der mittelalterlichen Kirche.

VII.

D. Sanders, Deutsche Sprachbriefe. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung.

Von diesem bedeutenden Werko liegt nns der erste Brief vor. Dorselbe enthält nach einer „Einleitung" und den „Vorbemerkungen" an der Hand dreier Lesestücke (Anfang der Bibel nach Lnthers Übersetznng, Worte Gottes zur Schlange und der Dornenstrauch von Lessing) eine grosse Zahl sprachlicher Bemerknngen, die von des Verfassers Klarheit und Gründlichkeit, wie all seine Werke, beredtes Zeugnis ablegen. Am Schlusse folgen „Wiederholungsfragen" und Unterhaltungen auf sprachlichem Gebiete."

VIII.

F. K. A. Friesicke, Der poetische Memorierstoff in der Volksschule. 40 ansgewählte Gedichte für den Gebranch in der Schule. Berlin 1881, Wohlgemnths Verlagsbuchhandlung. 222 S.

Auf Wahrheit beruhen offenbar folgende Auslassungen des Verfassers (S. 4): „Es lässt sich durchaus nicht in Abrede stellen, dass in der Behandlnng gerade der pootischen Memorierstoffe noch eine grosse Zerfahrenheit und Unsicherheit herrscht. Wer Gelegenheit gehabt hat, diesen Unterrichtszweig ans eigener Anschanung und Wahrnehmung kennen zu lernen, wird gefunden haben, dass selten ein entsprechendes, zielbewusstes Ver-

fahren angewandt wird: entweder löst sich die Besprechung in eine grammatische Zerstückelung der einzelnen Strophen und Teile auf, oder es wird im allgemeinen über das Gedicht etwas hingeredet, ohne auf den Inhalt einzugehen. . . . . In der Deklamierstunde wird dann einfach aufgesagt, wobei sich der Lehrer, behaglich auf seinem Stuhle sitzend, recht hübsch ausruhen und die Stunde ohne jegliche Anstrengung beschliessen kann." Ob aber ein Lehrer, der vorstehendes Buch seinem Unterricht zu grunde legt, nicht ebenfalls in Versuchung gerät, sich die Sache unendlich leicht zu machen? Wir wenigstens haben den Eindruck empfangen, als ob dieses Buch die Lehrer des Deutschen wie Kinder betrachte, die am Gängelbande geführt werden müssten. Bei einer grossen Zahl von Gedichten heisst es nämlich zu Anfange: „Der Lehrer liest das Gedicht gut vor," bei anderen steht freilich blos: „Vorlesen des Gedichtes." (Bei letzteren ist wohl das gute Vorlesen nicht nötig?) Sodann folgt eine Inhaltsangabe des Gedichtes, bei welcher man nicht weiss, ob der Lehrer oder der Schüler sie machen soll. Der Verfasser scheint dass erstere zu wünschen, denn er sagt (S. 5): „An dieses Vorlesen schliesst sich dann zweitens eine kurze Inhaltsangabe an, die den Schüler in allgemeinen Zügen mit den Personen und Handlungen oder mit den im Gedicht zum Ausdruck gebrachten Stimmungen bekannt macht." Unseres Erachtens hat die mangelhafteste durch die Schüler gemachte Inhaltsangabe grösseren Wert für die letzteren als die beste des Lehrers. Nach der Inhaltsangabe kommen die Erläuterungen der einzelnen Strophen und nach denselben jedesmal eine Zusammenfassung. Die Erläuterungen sind in vollständigen Fragen und Antworten gegeben. Was bleibt dem Lehrer noch zu thun übrig? Zuletzt stehen noch Notizen über den Dichter und bisweilen Aufgaben für schriftliche Übungen. Korrektheit im einzelnen ist dem Buche nicht abzusprechen, und so mag es immerhin unter der Legion seiner Brüder ein Plätzchen behaupten.

Bl.

IX.

Th. Gelbe, Schulgrammatik der deutschen Sprache. Dresden, Bleyl und Kaemmerer. 82 S.

Dieses Buch ist ein Auszug aus des Verfassers grösserem Werke: „Deutsche Sprachlehre für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium. Dresden, Bleyl und Kaemmerer," welches Werk sich fast überall günstiger Aufnahme erfreut hat. Die anerkannten Vorzüge des letzteren bestehen darin, dass der Verfasser mit der grössten Sicherheit und Gründlichkeit die grammatischen Erscheinungen bis in ihr tiefstes Innere verfolgt, und dem an sich so spröden und einer gewissen Trockenheit nicht entbehrenden Stoffe die interessantesten Seiten abzugewinnen versteht. Als Schulbuch jedoch bietet es des Guten entschieden zu viel. Ein so breiter Raum kann und darf der Grammatik nicht eingeräumt werden. Um so besser scheint sich die „Schulgrammatik" für den Schulgebrauch zu eignen — vorausgesetzt, dass der Lehrer das grössere Werk immer bei der Hand hat. Denn auf dieses ist unter dem Texte beständig verwiesen. Auf einen Übelstand, der allerdings in dem grösseren Werke viel stärker hervortritt, müssen wir aufmerksam machen: das ist eine mehrfach ziemlich schroff ausgesprochene Geringschätzigkeit, die der Verfasser der modernen Entwickelung unserer Sprache zu teil werden lässt. Das zeigt sich unter andern in dem Abschnitt über die Substantive, in welchem Worte, wie „Gabe" und „Burg" der gemischten Deklination zugewiesen werden, trotzdem sie in ihrer gegenwärtigen Abbeugung auch keine entfernte Spur einer starken Deklination mehr an sich tragen. Hierher gehören auch die scharfen Polemiken des grösseren Werkes gegen das Weglassen des Dativ-e, sowie gegen die Anhängung des e beim Imperativ der starken Verben. Was sich bei Goethe und Schiller auf jeder Seite findet, können wir nicht als eine Verschlechterung unserer Sprache betrachten. Musterhaft durch Schärfe und Bestimmtheit ist die Satzlehre.

Bl.

X.

Hermann Mehliss, Katechetische Entwürfe über den kleinen Katechismus Luther's. Ein Wegweiser für die katechetische Behandlnug des Erck'schen Spruchhnches in Schule und Kirche. 3. Aufl. 3 Hefte. Preis jedes Heftes 2 Mark. Hannover, K. Meyer.

Den anerkennenden Recensionen, welche dieses Werk bereits erfahren hat, schliessen wir, was Answahl des Stoffes, Durcharbeitung und methodische Behandlung anlangt, uns ebenfalls an. Wenn wir Bedenken äussern wollten, so würden sie principieller Natur sein, d. h. die Frage betreffen: Hat der Lutherische Katechismns in unserer Zeit wirklich ein Recht, dem Religionsunterricht in der Volksschule zu grunde gelegt zu werden? Diese Frage können wir nicht ohne weiteres hejahen, müssen nns aber, so lange die Kirche nicht selbst ein geeigneteres Bnch in Vorschlag hringt, mit dem Lntherischen Katechismus begnügen. Die „Katechetischen Entwürfe" sind entstanden, um der sog. „Katechismnsnot" im Hannoverschen zn steuern. Von dieser bekommen wir freilich einen schönen Begriff, wenn wir im Vorworte lesen: „An nnd für sich ist die Spruchsammlung des Hannoverschen Landeskatechismus eine ganz vortreffliche. Jedoch wie verkehrt, dass in Hinsicht auf den Unterricht nnd auf das Memorandnm zwei ganz verschiedene Gänge befolgt werden! Unterrichtet wird nach den fünf Hauptstücken; die Kinder lernen aber die Sprüche nach den acht Abschnitten. Für die Stunde, in welcher über die zweite Bitte katechisiert wird, haben sie vielleicht die zum siehenten Gehote gehörenden Sprüche zn lernen." Das ist nicht nur „sonderbar", wie der Verfasser sagt, sondern das ist entsetzlich. Nur fürchten wir, dass die Ursachen eines solchen aller Pädagogik ins Gesicht schlagenden Verfahrens tiefer liegende sind, die keine Katechismuserklärnng heseitigen kann.

Bl.

XI.

Chr. Muff, Was ist Kultur? Halle, Mühlmann 1880, 35 S.

Eine interessante philosophische Untersuchung, die in dem Satze gipfelt, dass die wahre Kultur sei „die reichste Entwicklung aller Kräfte, hei welcher die Ansbildung des Geistes mit der Länterung des Herzens Hand in Hand geht, wo alles mit dem Auge des Glauhens geschaut nnd nach den Gohoten Gottes gethan wird, wo man die Feindschaft zwischen Fleisch nnd Geist, zwischen Himmel nnd Erde siegreich überwindet, wn Glanheu und Wissen in Harmonie stehen" u.s. w. Es ist eine erfreuliche Wahrnehmung, dass sich die Stimmen derer mehren, die mit Entschiedenheit der einseitigen Aushildung der Intelligenz entgegentreten nnd aufdecken, wo uns in Wahrheit der Schnh drückt. Wer solchen Männern den gehässigen Vorwurf der Reaction ins Gesicht schlendert, heweist damit nnr, dass von ihm für den wahren Fortschritt nichts zu erwarten ist.

Bl.

XII.

G. Wirth, Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Poetik. Berlin, Wohlgemnth 1881.

Das Bnch hat die gute Eigenschaft, dass es, was etwa die Schnle einem nicht durch Beschäftigung mit den alten Sprachen vorgehildeten Schüler oder einer Schülerin üher die Formen und Gattungen der Poesie mitznteilen hat, auf knapp 5 Bogen Hochoktav enthält. Manches liesse sich sogar dabei noch ohne Nachteil vermissen, wie die umfassende und für den Anfänger allzn schwierige Einleitung, der Abschnitt über das Wesen der Poesie und üher die Tropen, Umstandteile, welche drei Achtel des Bnches hinwegnehmen; will man überhaupt die Lehre von den Tropen in den Schnlunterricht einführen, so scheint mir dieselbe eher an das Ende als an den Anfang der Poetik zu gehören.

Der sich daran schliessende Hauptteil des Bnches hringt etwa, was andere Schnlpoetiken über Versfuss nnd Vers, Strophe nnd Reim, sowie üher die drei Hauptgattungen der Dichtung enthalten. Dass nnter den zweisilbigen Versfüssen

der Pyrrhichius ⏑ ⏑ aufgeführt wird, stimmt nicht mit dem richtigen, kurz vorher gegebenen Satze: „Eine durch eine Hebung zu einer Einheit verbundene Silbenreihe von zwei oder mehreren Silben heisst ein Versfuss“. Viersilbige Versfüsse hat die deutsche Sprache nicht; auch der Choriambus ist kein deutscher Versfuss, wie die beiden Hebungen beweisen. Ebensowenig der Choliambus, welcher durch ⏑ — — ⏑ bezeichnet ist; derselbe ist ein ganzer Vers, in welchem auf fünf Jamben zum Schluss ein Trochäus folgt. Von diesen und anderen Bedenken abgesehen, wird sich das Buch ganz gut gebrauchen lassen; manches möchte auch hier zu tilgen, anderes beizufügen sein; aber darüber giebt es verschiedene Ansichten. Die Beispiele sind zweckmässig gewählt; nur sollte in einer weiteren Auflage statt Göthe richtig Goethe geschrieben werden.

Crefeld. Dr. Buchner.

XIII.

Katechetische Vierteljahrsschrift für Geistliche und Lehrer. Herausgegeben von G. Leonhardi und C. Zimmermann. Sechzehnter Jahrgang. Leipzig bei Teubner. 1880.

Die Vierteljahrsschrift enthält: 1. katechetische Auslegungen, Katechesen und Katechisations-Entwürfe, 2. Aufsätze über Behandlung und Ordnung einzelner Stücke des Katechismus, sowie Schulreden und Ansprachen, 3. Recensionen und Referate über erschienene Schriften.

Wir sind nicht im stande, dieselbe den Lesern der „Päd. Studien“ zu empfehlen, da die darin enthaltenen methodischen Bearbeitungen religiöser Stoffe die Betrachtungen Thrändorf's über die Katechese (Päd. Studien 1881, 1. Heft) von neuem illustrieren.

Dresden. Jst.

XIV.

F. W. Sering, Allgemeine Musiklehre in ihrer Begrenzung auf das Notwendigste für Lehrer und Schüler in jedem Zweige musikalischen Unterrichts. Lahr, Verlag von M. Schauenburg. Preis 80 Pf.

Wenn wir auch schon eine stattliche Anzahl von „Allgemeinen Musiklehren“ besitzen und so das eigentliche Bedürfnis für eine neue nicht vorhanden ist, so geben wir doch gern zu, dass die vorliegende manches genauer und übersichtlicher bringt. So z. B. das Verhältnis von Tongeschlecht in Tonart, Verwandtschaft der Molltonarten etc., und deshalb empfehlen wir das neueste Werk Sering's angelegentlichst Th.

XV.

Wahrheit, Freiheit, That! Predigten, gehalten von Erhard Schultz. Zweite Auflage. Mühlhausen i./Els., Bufleb. 8180 XII. 280. 4 Mark.

Der Verfasser gehört der sogenannten liberalen Theologie an. Seine Absicht, möglichst viele Wahrheiten derselben darzulegen, tritt naturgemäss in den mehr dogmatischen Predigten, in welchen er für die Kerngedanken des christlichen Glaubens nach seiner Auffassung zu gewinnen sucht, offen hervor. Zurück tritt sie dort, wo es ihm darauf ankommt, brennende Fragen der Sittenlehre, namentlich des sozialen Lebens zu behandeln, eine Aufgabe, der er sich mit heiligem Ernste und herzlicher Milde unterzieht und bei der ihm die rechte Fragstellung wie die rechte Beantwortung im christlichen Geiste sehr wohl gelingt: hier ist der Kopf im besten Sinne des Wortes zeitgemäss, modern. Die Sprache ist edel und schwungvoll, von feuriger Begeisterung getragen, vielleicht wäre „weniger“ auch hier manchmal „mehr“ gewesen.

Das Büchlein sei vor allem denen empfohlen, welche sich etwa mit der ausgesprochenen liberalen Theologie bekannt machen wollen. Aber wer es zu häuslicher Andacht gebrauchen will, wird des Erbaulichen und fruchtbar Anregenden genug darin finden.

B.

XVI.

Ackermann, dritter Bericht über die Karolinenschule und über das Lehrerinnenseminar zu Eisenach. Ostern 1881.

Voran steht eine höchst interessante Abhandlnng des Direktors Ackermann: „In welchem Sinne darf und soll der Unterricht praktisch sein?“ Non scholae, sed vitae discimus — auf Grund dieses Gedankens durchläuft der Verfasser die allgemeine, sowie die spezielle Unterrichtsmethodik, um überall die springenden Punkte nachzuweisen, an denen angesetzt werden müsse, damit die Schule nicht nur für sich selbst, sondern auch für das Leben arbeite. „Es war meine Absicht“, sagt der Verfasser am Schluss seiner Abhandlung, „nachzuweisen, dass die Schule die Forderung, durch ihren Unterricht darauf hinzuwirken, dass die aus ihr Entlassenen praktische, für das Leben brauchbare Menschen werden, erfüllen kann, ohne die bis jetzt benützten Unterrichtsstoffe wesentlich zu modifizieren. Nur die eine Modifikation ist ausser der gewünschten grösseren Betonung der körperlichen Ausbildung, namentlich auch durch die Einrichtung von Schulwerkstätten, dazu nötig, dass man nicht so, wie das jetzt noch vielfach geschieht, das Quantum des Unterrichtsstoffes zum wichtigsten Maafstab für ihre Leistungen macht, dass man vielmehr in der methodischen Durcharbeitung dieses Stoffes und in der damit gegebenen Erweckung und Förderung geistiger Lebendigkeit und Regsamkeit, und das ist das Charakteristische, wodurch sich die Bildung vom Wissen unterscheidet, seine Hauptaufgabe suche und finde. Nur soweit sie geistiges Leben weckt, arbeitet die Schule für das Leben und nicht für sich. Dieses geistige Leben ist das eigentlich praktische, weil vorzugsweise in ihm die Bedingungen liegen, dass das, was der Mensch unternimmt und ausführt, möglichst gut wird.“

Auch der Lehrplan bietet, namentlich demjenigen, welcher die Schicksale der herbart-zillerschen Pädagogik verfolgt, manches Interessante. Der für Klasse VI bestimmte biblische Geschichtsstoff ist, weil er für diese Altersstufe zu grosse Schwierigkeit bietet und noch nicht entsprechend verwertet werden kann, vermindert worden. Ferner treten nicht mehr wie früher alt- und neutestamentliche Stoffe abwechselnd auf, sondern die neutestamentlichen beginnen erst dann, wenn die alttestamentlichen abgeschlossen sind. Der Katechismusunterricht beginnt nicht mehr in Klasse IIIa, sondern erst in Klasse II. — Dem Geschichtsunterricht gehen in Klasse VI „Märchen“, in Klasse V „Robinson“ voraus. (Die Auswahl der Märchen ist bis auf eines dieselbe wie im 1. Schuljahr von Rein, Pickel, Scheller.) Auch der Gang, der bei dem Geschichtsunterricht eingeschlagen wird, weicht von dem sonst üblichen nicht unwesentlich ab. Bestimmend für denselben ist die Schrift von Biedermann, der Geschichtsunterricht in der Schule etc. Siehe im Programm Seite 35, ferner die Arbeiten aus dem Zillerschen Seminar. — In der Geographie ist die Behandlung nach konzentrischen Kreisen (Stössner) aufgegeben und ein enger Anschluss an den Unterricht in der Geschichte angestellt worden. — Diese kurzen Andeutungen werden genügen, um für den III. Bericht über die Karolinenschule und das Lehrerinnenseminar zu Eisenach ein grösseres Interesse zu wecken, als es sonst Programmen von Fernerstehenden zugewendet zu werden pflegt.

R.

Druck von Ferdinand Thomass in Dresden

Pädagogische Studien.

Mit dem Jahr 1882 beginnt die neue Folge der pädagogischen Studien ihren dritten Jahrgang. Sie wird, als Vierteljahrsschrift weiter erscheinend, ihrem bisherigen Programm treu bleiben, demnach in jedem Heft eine grössere wissenschaftliche Arbeit, Mitteilungen, Präparationen für den Unterricht des Lehrers, Rezensionen und Anzeigen bringen. Hinsichtlich der Rezensionen wird die Redaktion nach wie vor sich bemühen, ein treuer, objektiv urteilender Führer zu sein.

Möge sich der neue Jahrgang neue Freunde erwerben! Möge er namentlich denen willkommen sein, die mit Ernst und Eifer den Bestrebungen der herbartischen Schule folgen!

Eisenach, im Dezember 1881.

Dr. W. Rein.

Pädagogische Studien.

Jahrgang 1882.

Pädagogische Studien.

Neue Folge.

Herausgegeben

von

Dr. W. REIN

Seminardirektor in Eisenach.

Jahrgang 1882.

Dresden.

Verlag von Bleyl & Kaemmerer.

1882.

Inhaltsverzeichnis des dritten Bandes.

IV. Anzeigen.

Jahrgang 1880 enthält folgende Abhandlungen:

1. Dr. E. v. Sallwürk, Rousseaus Stellung in der Pädagogik etc.
2. Dr. R. Staude, Die „kulturhistorischen Stufen“ im Unterricht der Volksschule.
3. G. A Israel, Dörpfeld nnd die Klassenzahlfrage.
4. Dr. K. Just, Die Psychologie im Lehrer-Seminar.

Jahrgang 1881 enthält folgende Abhandlungen:

1. Dr. Thrändorf, Kritische Betrachtungen über die „Kunstkatechese“.
2. O. Flügel, Über die metaphysische Grundlage der Herbartschen Psychologie.
3. Dr. E. v. Sallwürk, Die Musterschule zu Brüssel.
4. Dr. W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland.

I.

Versuch einer Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichtes.

Von Dr. A. Bliedner, Seminarlehrer in Eisenach.

1. Das Problem.

Unter verschiedenen Bezeichnungen haben die Bearbeiter der deutschen Litteraturgeschichte ihre Werke der Öffentlichkeit übergeben. Während die einen eine „Geschichte der deutschen Litteratur" versprechen (so Kurz, Schäfer, Lindemann), wollen andere eine „Geschichte der deutschen Nationallitteratur" geben (so Koberstein, Vilmar, Kluge), noch andere eine „Geschichte der deutschen Dichtung" (so Gervinus, Gödecke, Menzel, Roquette). Deutsche Litteratur, deutsche Nationallitteratur, deutsche Dichtung — diese drei Namen sind die für den bezeichneten Gegenstand am meisten gebräuchlichen. Von den drei Bezeichnungen ist, wenn man von Litteraturgeschichte als einem Unterrichtsgegenstande spricht, der Name „Nationallitteratur" der bezeichnendste. Der Ausdruck „Deutsche Litteratur" ist zu weit, denn er umfasst alle in deutscher Sprache vorhandenen Geistesprodukte, und der „Deutsche Dichtung" ist zu eng, weil man dann versucht sein könnte, die Prosastücke auszuschliessen.

Dürfen wir denn aber — so fragen wir — eines der oben angeführten Werke oder ein ähnliches dem Unterrichte als Lehrbuch zugrunde legen, das heisst als ein Buch, das von den Schülern durchgearbeitet, verstanden, verdaut und zu ihrem Eigentume gemacht werden soll? Dürfen wir es, das heisst: liegen nicht etwa pädagogische Bedenken gegen die Verwendung vor? Und wenn dies der Fall sein, wenn sich also ergeben sollte, dass jene Werke als Lehrbücher in der Hand der Schüler nicht die Probe bestünden, was soll an ihre Stelle treten? Sind diese Fragen müssige, dann sind freilich die folgenden Untersuchungen nebst den sich an sie anschliessenden Vorschlägen überflüssig. Ohne dem Urteile des Lesers vorgreifen zu wollen, aber doch mit der Absicht, ihn zu veranlassen, dass er jene Fragen nicht ohne weiteres als unberechtigte von der Hand weise, wollen wir an folgende Erfahrungsthatsachen erinnern. Es ist Thatsache, dass trotz der vielen Zeit, welche auf Litteraturgeschichte in unseren Schulen verwendet zu werden pflegt, die Ignoranz auf dem Gebiete des wirklich Klassischen keine so geringe ist, als es dem oberflächlichen Blicke vielleicht erscheint. Was an Extensität gewonnen sein mag, ist vielfach auf

Kosten der Intensität erworben worden. Während die „Schiller- und Göthe-Litteratur“ ins Ungemessene zu gehen droht, scheint die Anzahl derer im Abnehmen begriffen zu sein, die man „Schiller- und Göthe-fest“ nennen kann. Es ist ferner Thatsache, dass in der unseren höheren Schulen entwachsenen Jugend beiderlei Geschlechts sich nicht selten eine auffällige Blasiertheit auf ästhetischem Gebiete und ein voreiliges Aburteilen über die Heroen unserer Litteratur kundgiebt, gleich als ob die jungen Kunstrichter und Kunstrichterinnen zu unseren grossen Dichtern sagen wollten: „Ihr habt zwar ganz hübsche Sachen gemacht, aber doch auch recht grobe Schnitzer begangen, und da wir diese letzteren so gut aufzuzählen wissen, so sind wir euch eigentlich über.“ Es ist sodann Thatsache, dass das Phrasen- und Schlagwörtertum sich in unserer Zeit überhaupt, ganz besonders aber bei dem heranwachsenden Geschlechte in Wort und Schrift derartig geltend macht, dass man verwundert fragen möchte: Ist das etwa die Frucht eurer litteraturgeschichtlichen Studien? Es ist endlich Thatsache, dass jenes ästhetische Vermögen, welches das Gediegene vom Seichten sicher zu unterscheiden weiss, vielfach bei solchen getrübt erscheint, bei denen man nach ihrer Vorbildung gerade ein recht klares voraussetzen sollte.

Wir sind weit entfernt, zu meinen, dass die angeführten traurigen Thatsachen den in den Schulen eingeführten Litteraturgeschichten allein in die Schuhe zu schieben sind. Zur Hervorbringung der krankhaften Auswüchse unseres Kulturstandes — und als solche müssen wir schliesslich jene Mängel bezeichnen — wirken eine Menge von Faktoren zusammen, auf die wir hier nicht näher eingehen können. Es ist aber natürlich, dass man zur Abstellung etwaiger Missstände zunächst und in erster Linie auf dasjenige Gebiet — in unserem Falle das ästhetisch-litterarische — seine Aufmerksamkeit richtet, auf welchem jene am offenkundigsten zu tage treten.

2. Besprechung eines litteraturgeschichtlichen Schulbuches nicht vom Standpunkte der Fachwissenschaft, sondern der Pädagogik.

Der Zusatz „nicht vom Standpunkte der Fachwissenschaft, sondern der Pädagogik“ ist zu vorstehender Überschrift hinzugefügt worden, um von vornherein der Meinung zu begegnen, als ob wir ein in vieler Hinsicht verdienstliches und wertvolles Buch, das zudem in der stattlichen Reihe seiner Auflagen einen beredten Anwalt neben sich hat, recht gründlich schlecht zu machen beabsichtigten, damit dann auf den Trümmern seines zerstörten Ruhmes unser eigener Aufbau sich desto glänzender abheben könne. Wir haben gegen das Buch als solches fast gar nichts einzuwenden, wir wollen nur einige Bedenken gegen seine Berechtigung vorbringen, als Lehrbuch in die Hand der Schüler gelegt zu werden. Das Buch, welches wir meinen, ist „Geschichte der deutschen Nationallitteratur“ von Kluge, 9. Auflage, Altenburg 1878. Dieses Buch erfreut sich gegenwärtig in den Schulen einer ziemlich weiten Verbreitung. Daraus dürfte hervorgehen, dass man das, was Kluge bietet, als für die Schulanstalten, wo er eingeführt ist, im grossen und ganzen passend betrachtet. Sehen wir uns das Buch etwas näher an. „Dasselbe will zunächst dem Schüler dazu verhelfen, dass er

im allgemeinen den Entwickelungsgang überschaue, den die deutsche Litteratur genommen hat. Vor allem aber hat es sich die Aufgabe gestellt, die Jugend mit den klassischen Werken unseres Volkes vertraut zu machen." (Vorwort S. V.) Diese Zweckangabe leidet unseres Erachtens an zwei Mängeln, nämlich an einer grossen Unbestimmtheit des Ausdruckes und an einem Versprechen von etwas Unmöglichem. Die Unbestimmtheit liegt wesentlich in den Ausdrücken „im allgemeinen", „überschauen" und „klassische Werke". Offenbar kann man auch schon von demjenigen sagen, dass er den Entwickelungsgang der deutschen Litteratur im allgemeinen überschaue, der sich die Überschriften der einzelnen Perioden und ihre Haupteigentümlichkeiten ordentlich eingeprägt hat. Und welches sind die klassischen Werke unseres Volkes? Sind alle klassisch, welche in dem Buche angeführt sind? Oder sind es nur diejenigen, bei welchen es am längsten verweilt? Etwas Unmögliches aber verspricht der Verfasser, wenn er von einem Vertrautmachen der Jugend mit den klassischen Werken redet. Denn abgesehen davon, dass das Buch dann die sämtlichen besprochenen Werke vollständig mit enthalten müsste, ist das Vertrautmachen wesentlich eine methodische Forderung, die mit einer Litteraturgeschichte an sich gar nichts zu thun hat. Oder sollte man meinen, dass jemand, der sich den ganzen Inhalt des Buches angeeignet, nun auch mit den klassischen Werken unseres Volkes vertraut sei? Wir bezweifeln das um so mehr, als wir gleich einige konkrete Beispiele anzuführen gedenken, aus denen doch hervorzugehen scheint, dass mit dem blossen Aneignen des Gebotenen ein „Vertraut sein" damit noch lange nicht identisch ist. Wenn es uns verstattet ist, hier eine allgemeinere Bemerkung zu machen, so würde es folgende sein: Der 2. der angegebenen Mängel entstammt, wenn man es recht ansieht, der leider noch allzuweit verbreiteten Meinung, als ob es mit dem Vertrautmachen eine ziemlich leichte Sache sei, als ob der Stoff selbst schon die nötige Wirkung haben würde. Wir hätten also auch hier etwas von dem didaktischen Materialismus, wie Dörpfeld eine solche Ansicht treffend genannt hat. Wir wollen nun einige beliebige Abschnitte des Buches herausgreifen. Um aber im voraus einen Fingerzeig zu geben, in welcher Richtung die von uns zu machenden Ausstellungen wesentlich liegen, seien folgende Sätze aus der Psychologie erwähnt: „Das Urteil kommt, psychologisch betrachtet, nur dann zustande, wenn die Verschmelzung zweier Vorstellungen nicht ohne Störung vor sich geht, sondern durch irgend einen Umstand erschwert und verzögert wird." „Der Zustand des Schwankens der mehreren Vorstellungen — dem Subjekt gegenüber — ist Überlegung. Je mehr Vorstellungen — als Prädikate — dem Subjekte zuströmen, und je grösser ihre Gegensätze sind, um so intensiver ist die Überlegung, um so länger wird die Urteilsfällung hinausgeschoben; daher kommt es, dass oft ein einziges Urteil das Ergebnis jahrelang währender Überlegung ist." „Soll ein Prädikat vor anderen, welche möglich wären, sich geltend machen, so muss es vor anderen bemerkbar werden oder hervorstechen." „Die alte, frühere Vorstellung, welche dem Subjekte vorzugsweise anhängt, muss also dem Drucke (dem grösseren Klarheitsgrade) der neuen Wahrnehmung weichen" (Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie). Nun die Beispiele. In § 36 ist von Martin Opitz die Rede. Nach einer kurzen Biographie des-

selben heisst es: „Als Dichter ist Opitz kein schöpferischer Genius, sondern nur ein vielseitiges Talent. Von dem Grundsatze ausgehend, dass die Poesie, indem sie ergötze, zugleich belehren müsse, legt er mehr Wert auf Klarheit, Verständigkeit, strenge Regel, als auf Schwung der Phantasie und Tiefe der Empfindung. Auf verschiedenen Gebieten der Poesie war er thätig; wr haben von ihm namentlich geistliche und weltliche Lieder („Sei wohlgemut, lass Trauern sein" und „Ich empfinde fast ein Grauen"), zahlreiche Gelegenheitsgedichte (Hof- und Festgesänge, Geburts-, Tauf-, Hochzeits-, Sterbegedichte), sowie didaktisch beschreibende Gedichte. Zur letzteren Gattung gehört Zlatna, das eine Gegend Siebenbürgens zum Hintergrunde hat, und Vesuvius, das einen Ausbruch des Vesuv beschreibt. Weit bedeutender als diese sind die bereits erwähnten „Trostgedichte in Widerwärtigkeiten des Krieges". Sodann werden Opitzens Übersetzungen erwähnt und nach der Bemerkung, dass er nur ein „formales, nachahmendes Talent" gewesen sei, seine drei Verdienste hervorgehoben, nämlich dass er das Banner der vaterländischen Sprache und Kultur wieder in Deutschland aufgepflanzt, dass er die humanistischen Studien, die Nachahmung der Alten und der Dichter der Renaissance als Weg zur Reform empfohlen, und endlich, dass er feste metrische Gesetze aufgestellt habe. Bei dem letzteren Punkte wird an den Knittelvers des Hans Sachs und der Meistersänger und an Rudolf Weckherlin, „der Opitz an poetischem Talente überlegen war", erinnert und Opitzens Forderung einer Silbenmessung nach Accent und Betonung erwähnt. Mit dem Hinweis auf den von Opitz gebrauchten „eintönigen" Alexandriner schliesst der §. Wir haben hier eine ganze Reihe von Urteilen, die der Verfasser über Opitz fällt. Letzterer wird ein „vielseitiges", dann ein „formales, nachahmendes Talent" genannt, er soll weniger Wert auf „Tiefe der Empfindung", als auf „Klarheit" legen, seine „Trostgedichte" sollen bedeutender sein, als seine „didaktisch-beschreibenden", er soll mehrere „Verdienste" um die deutsche Litteratur haben, Rudolf Weckherlin soll ihm „an poetischem Talente überlegen" gewesen sein. Die objektive Giltigkeit dieser Urteile untersuchen wir hier nicht; angenommen aber, es verhalte sich mit ihr richtig, folgt denn daraus auch sofort ihre subjektive Giltigkeit, das heisst: haben sie denn auch für das lernende Subjekt — den Schüler — die gleiche Geltung? „Das Urteil kommt, psychologisch betrachtet, nur dann zustande, wenn die Verschmelzung zweier Vorstellungen nicht ohne Störung vor sich geht, sondern durch irgend einen Umstand erschwert und verzögert wird". Wo sind bei obigen Urteilen die erschwerenden und verzögernden Umstände? Wird nicht dem Schüler das „Urteil" ungeheuer leicht gemacht? Das Lehrbuch spricht vor, der Schüler spricht nach; das ist aber nicht eine Anleitung zum Urteilen, sondern ein Abrichten. „Je mehr Vorstellungen — als Prädikate — dem Subjekte zuströmen, und je grösser ihre Gegensätze sind, um so intensiver ist die Überlegung." Wo sind bei obigen Urteilen die vielen Vorstellungen, die dem Subjekte (Opitz) zuströmen? Wo sind ihre Gegensätze? Z. B. damit der Schüler das Urteil fälle: Opitz legt weniger Wert auf Tiefe der Empfindung, müssten eine ganze Reihe von Gedichten und Aussprüchen desselben nach dieser Richtung betrachtet, zusammengestellt und verglichen, es müssten ferner (das sind die Gegensätze) Gedichte und Aussprüche an-

derer Männer, die viel Wert auf Tiefe der Empfindung gelegt haben, herangezogen werden: erst dann würde der Schüler imstande sein, ein selbstständiges Urteil zu fällen. Aber so wird dem Schüler zur „Überlegung" gar keine Zeit gelassen, oder vielmehr sie wird ihm erspart. Ein Sparsystem aber in dieser Hinsicht ist sehr übel angebracht und trägt früher oder später seine schlimmen Früchte. Wir können auch eine Probe auf das pädagogisch Gerechtfertigte oder Ungerechtfertigte obiger Urteile machen. Angenommen, ein Schüler habe sich dieselben sehr sorgfältig eingeprägt, und im Examen frage ein vernünftiger Examinator nach Gründen und Beweisen für dieselben: wird der Schüler Rede zu stehen wissen? Ist er es nicht imstande, dann haben seine Urteile keinen Wert, ist er es aber imstande, dann verdankt er das nicht dem Lehrbuche, sondern entweder seinem eigenen gründlichen Fleisse oder einem pädagogisch geschickten Lehrer. Man wende nun nicht ein, was wir oben schon berührten, ein Lehrbuch habe eben nur die Resultate, die fertigen Urteile zu bringen; wie dieselben zum Eigentum der Schüler gemacht werden, das sei Sache des Unterrichtes. Allein worin besteht denn dann die Erleichterung, die das Lehrbuch Lehrern und Schülern doch bieten soll? Muss nicht der gewissenhafte Lehrer noch sehr viel Material anderswoher beizubringen suchen, um die schwere Kost zu einer verdaulichen zu machen? Wäre es nicht pädagogischer, nur das Material zusammenzustellen und die Resultate durch den Unterricht erarbeiten zu lassen?

Ein paar andere Beispiele entnehmen wir den §§ 46 und 47, die von Wieland und dem Göttinger Dichterbunde handeln. Da heisst es: „In dem Romane (Agathon), der in altgriechischem Gewande Wielands eigenes Seelenleben darstellt, feiert die heitere französische Lebensphilosophie einen Triumph über den atheistischen Materialismus, wie über die fromme christliche Schwärmerei. Freilich ist die Schilderung der griechischen Welt im Agathon ebenso verfehlt, wie im Don Silvio die der spanischen. — Im Musarion wird die stoische und pythagoräische Philosophie (vertreten durch Kleanth und Theophron) durch die Philosophie der Grazien (repräsentiert durch Musarion) zu Schanden gemacht und die Mitte zwischen dem sinnlichen Genuss und der Überschwänglichkeit der Schwärmerei als die rechte Lebensweisheit gepriesen." — „Desgleichen finden sich Anklänge an den Hainbund, insbesondere an Hölty, bei Tiedge, dessen Lehrgedicht Urania vom Standpunkte der Kantischen Philosophie aus in einer der Sentimentalität jener Zeit entsprechenden Weise die Zweifel an der Unsterblichkeit des Menschen widerlegt." Wenn diese Sätze nicht nur nachgesprochen und auswendig gelernt, sondern zu wirklichem Verständnis und zu wirklicher Aneignung der Schüler gelangen sollen, so ist dazu eine unverhältnismässig lange Zeit nötig, und der Lehrer wird sehr viel Mühe darauf verwenden müssen, das zu ihrer Bewältigung erforderliche Material anderweitig herbei zu schaffen. Im übrigen gilt auch hier das zum vorigen Beispiele Gesagte. Den erwähnten §§ 46 und 47 entnehmen wir auch noch ein paar andere Data. Im ganzen werden nämlich in denselben, abgesehen von den Anmerkungen, 46 Jahreszahlen aufgeführt, 12 in dem Abschnitte über Wieland, 34 in dem andern. Nimmt man die Anmerkungen hinzu, so vermehrt sich obige Summe noch um etwa 20 Zahlen, wobei natürlich die Erscheinungs-

jahre von Werken über das in den Paragraphen Behandelte noch nicht mit gerechnet sind. Von Wieland sind ferner 19 Schriften angeführt, darunter der Anti-Ovid, der geprüfte Abraham, Nadine, Schriften, die wohl kaum jemand im Ernste als Schullektüre in Vorschlag bringen dürfte. Was soll der Schüler mit diesen Zahlen und Büchertiteln anfangen? Sie sind jedenfalls blosse Zeichen, und die Zeichen sind, wie Herbart sagt (Allgemeine Pädagogik, bei Bartholomäi Seite 56) „für den Unterricht eine offenbare Last, welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrlinge aus dem Geleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt". Wir könnten noch eine Reihe ähnlicher Beispiele aus dem Klugeschen Buche beibringen, aber schon aus den angeführten werden die zwei Hauptbedenken erhellen, die wir gegen das Buch als Schülerbuch haben, nämlich 1. Es nimmt dem Schüler das Urteil vorweg, 2. Es enthält zu viel blosse Namen und Zahlen.

3. Was heisst Konzentration des litteraturkundlichen Unterrichts?

Es handelt sich hier um die beiden Begriffe „litteraturkundlicher Unterricht" und „Konzentration", die sich zu einander verhalten wie Subjekt und Prädikat, so dass die Frage auch formuliert werden könnte: Welcher Konzentration ist der litteraturkundliche Unterricht fähig? Mit der Untersuchung über das Subjekt können wir uns kurz fassen, da der Name schon die Hauptsache angiebt. Litteratur*kunde* wollen wir treiben und nicht Litteratur*geschichte*. Warum? Die Litteratur*geschichte* muss notwendigerweise auf eine gewisse, wenn auch nur relative (nach den Verschiedenheiten der Schulen sich richtende) Vollständigkeit bedacht sein, dabei ist es unvermeidlich, dass eine Masse Material in ihr Berücksichtigung findet, das wenig geeignet ist, einer der Hauptaufgaben des deutschen Unterrichts zu genügen, nämlich den Schüler in einen „edlen Umgang" zu versetzen. Beispiele sind überflüssig. Nun führen wir zwar auch beim Unterricht in der Weltgeschichte nicht lauter Tugendmuster auf und erwarten doch von ihm eine hohe sittliche Wirkung. Allein mit der *sittlichen* Beurteilung verhält es sich anders, als mit der *ästhetischen*. Sie reift im allgemeinen nicht nur früher, als die ästhetische, sondern es kommt ihr auch bei der unverdorbenen Jugend ein gewisser natürlicher, man möchte sagen, angeborener Takt zu Hilfe. Mit der ästhetischen Bildung ist es anders, sie reift nur sehr allmählich, und es ist durchaus notwendig, dass dem ästhetisch zu bildenden Subjekte immer und immer wieder Muster über Muster vorgehalten werden, damit es gar nicht erst Zeit habe, sich mit dem Nichtvorbildlichen überhaupt zu beschäftigen. Die Jugend ist ausserordentlich geneigt, alles, was in einer Litteraturgeschichte oder Chrestomathie Platz gefunden hat, als vorbildlich und nachahmenswert zu betrachten.*) Dass jedoch die Forderung, nur Musterhaftes in der Litteratur

*) So ist es dem Verfasser dieses vorgekommen, dass ein Schüler, der in seinen Aufsätzen sehr häufig beissende Sarkasmen anwandte, sich, als er wegen einiger recht drastischer Beispiele derselben zur Rede gestellt wurde, allen Ernstes und mit der grössten Gemütsruhe auf H. Heine berief. Der Fall hat mir manches zu denken gegeben.

zu bieten, nicht ohne Einschränkung gilt, werden wir später sehen. Aber auf ein encyklopädisches Wissen, wie es die Litteraturgeschichte anstrebt, kann und darf sich die Schule nicht einlassen. Dass sie es doch oftmals thut, ist schwer zu rechtfertigen, wenn auch oftmals erklärlich. Der Lehrer lässt sich nämlich oft nur zu leicht verleiten, „die Kraft des Interesse", die er selbst besitzt, auch sofort bei dem Schüler vorauszusetzen, ohne zu bedenken, wie viel Hilfen in seinem eigenen Gedankenkreise vorhanden sind, die der Schüler noch nicht besitzen kann. Prägt sich nun aber, wie es ja doch oftmals geschieht, der Schüler trotz der mangelnden Kraft des Interesse doch die Zeichen ein, so kann es nicht anders geschehen, als dass Beweggründe zweiten Ranges oder auch geradezu unlantere Motive ihn dazu veranlassen. Zu diesen unlauteren Motiven gehört z. B. die Furcht, im Examen durchzufallen, gehört die Absicht, zu glänzen, gehört der Ehrgeiz des blossen Wissens.*) Dagegen, dass sich solche Motive beim Schüler festsetzen, kann die Schule gar nicht Front genug machen. Sie muss das aber gerade um so mehr, je mehr leider in den sogenannten gebildeten Kreisen die Ansicht herrscht, das Wesen der Bildung beruhe in dem Mitsprechenkönnen über alles und jedes. Bekanntlich verbreitet oft in gesellschaftlichen Cirkeln der Umstand eine drückende Schwüle und unbehagliche Stimmung, dass jeder fürchtet, sich auf einer Unwissenheit ertappt zu sehen, und deshalb etwaige Lücken seines Wissens ängstlich zu verbergen sucht. Dem gegenüber gilt es, dem Zögling gleichsam den Mut der Unwissenheit einzupflanzen. Denn es ist keine Schande für ihn, wenn er einmal später nicht weiss, dass Wieland in seiner Jugend den geprüften Abraham gedichtet hat oder dass Kosegarten 1818 als Professor in Greifswald gestorben ist. Wer Litteraturgeschichte zu seinem Spezialstudium machen will, dem können freilich diese Notizen nicht erlassen bleiben, aber in die Schule gehört das nicht.

Die Litteraturgeschichte hat ferner ein begreifliches Interesse an einer pragmatischen Darstellung ihres Stoffes. So begreiflich dieses Interesse ist, so schwierig ist es, ihm gerecht zu werden. Es handelt sich hier um eine Art geschichtsphilosophischer Betrachtung, die zwar der Litteraturhistoriker von Fach anstellen darf, ja muss, die aber über die Ziele der Schule hinausgeht, weil sie nicht nur eine eminente Stoffbeherrschung, sondern auch einen ziemlichen Grad philosophischer Durchbildung voraussetzt.

*) In dem lesenswerten Aufsatze von Dr. Lazarus „Erziehnng und Geschichte" (Breslau und Leipzig 1881) findet sich folgende Stelle: „Allmählich ist zu den Unterrichtsgegenständen einer nach dem anderen gekommen, unsere Schule ist daran reicher und reicher geworden. Aber wie sie einzeln hinzugekommen, sind sie alle in dieselbe Methode eingefügt worden; eine gewisse Gleichmässigkeit findet namentlich in dem Punkte statt, dass wir alles Wissen, welches in der Schule erworben werden soll, als examinierbares Wissen betrachten. Die Sache scheint auch so einfach und so selbstverständlich: was gelehrt wird, soll gelernt werden, was gelernt ist, soll man wissen; man muss also die Schüler prüfen, ob das Wissen vorhanden ist. Ich hoffe, dass die Zeit bald kommen wird, dass man sich noch einmal gründlich die Frage vorlegen wird, ob nicht ein beträchtlicher Unterschied in den verschiedenen Fächern des Wissens in dieser Beziehung stattfinden muss und ob, wenn ein Examen notwendig ist, wenn also examinierbares Wissen erzielt werden soll, das nicht sehr wesentlich eingeschränkt werden muss, um den wahrhaften Zweck der Geschichtskunde zu erreichen."

Sonach ist das Resultat unserer Untersuchung, dass wir einer Litteraturgeschichte in der Schule nicht das Wort reden können. Statt dessen wollen wir Litteraturkunde, das heisst, wir wollen, dass unsere Zöglinge einen Teil des in der deutschen Litteratur niedergelegten Schatzes so in sich aufnehmen, dass er ein Stück ihres geistigen Menschen wird und ein Werkzeug, womit sie wirklich hantieren können. Von hervorragenden Männern ist dies längst anerkannt worden. So erinnere ich mich eines Ausspruches von Stoy: „Eine eigentliche Litteraturgeschichte sei verbannt (auf dem Gymnasium nämlich), durch sie wird nur Flachheit und Oberflächlichkeit erzeugt.“ Hiecke (der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien, Leipzig 1872) sagt: „Mit dem Studium der Litteraturgeschichte kann (auf der Schule) nur ein Anfang gemacht werden, dieser aber muss einladend genug sein zur späteren Fortsetzung und wird es gerade dann sein, wenn auf eine hier noch gar nicht statthafte Vollständigkeit ganz Verzicht geleistet, wenn überhaupt (ähnlich wie bei der Philosophie der Sprache) nicht sowohl auf eine Geschichte der Litteratur, als vielmehr auf eine Propädeutik dazu ausgegangen wird“ (S. 190). Bei Götzinger (Deutsche Dichter, 5. Aufl., S. 608) heisst es: „Ebenso ist meine Meinung, nicht aus zu vielerlei Dichtern zu lesen, sondern sich auf wenige zu beschränken. Es kann ja nicht der Zweck dieses Unterrichts sein, den Schülern die Masse der Litteratur vorzuführen.“ Besonders war es auch Lüben, der dadurch, dass er konsequent den Ausdruck Litteraturkunde gebrauchte, andeuten wollte, dass er eine Kenntnis der hervorragendsten Produkte des deutschen Geistes auf litterarischem Gebiete verlange, aber nicht eine Litteraturgeschichte ohne Litteratur.

Mit Absicht haben wir die Verschiedenartigkeit der Schulen bei unserer Untersuchung gar nicht in Betracht gezogen, es handelte sich eben darum, der Litteraturgeschichte den Charakter einer Schulwissenschaft überhaupt abzusprechen.

Nun kommen wir auf den 2. Punkt, auf die Konzentration. Mit dem Begriffe „Konzentration“ ist es freilich eine heikle Sache. Stoy (Encykl., 2. Aufl., S. 70) sagt sogar über ihn das harte Wort, dass sich seiner die pädagogische Oberflächlichkeit bemächtigt habe. Wir wollen hier nicht auf eine erneute Untersuchung über die Konzentration des Unterrichtes überhaupt eingehen, sondern verweisen in dieser Hinsicht auf den ausführlichen Aufsatz von Dir. Ackermann (Allgemeine Schulzeitung, Jahrgang 1879, Nr. 45 ff.), dem wir im wesentlichen beistimmen. Um aber Missverständnisse im voraus abzuschneiden, müssen wir an folgendes erinnern. Unter den vielen Begriffen, die sich mit dem Ausdrucke Konzentration des Unterrichtes verbinden, scheinen zwei hervorragende Geltung erlangt zu haben. Man kann nämlich Konzentration entweder als „Herumgruppierung“ oder als „Aufeinanderbeziehung“ fassen. Im ersten Falle ist die Fassung eine strengere, mehr dem Wortlaute (Centrum, Peripherie) entsprechende, im zweiten eine weniger strenge. Eine „Herumgruppierung“ ist es, wenn Ziller für die Volksschule eine Anzahl von Gesinnungsstoffen als Centren feststellt und hieran die übrigen Unterrichtsfächer anschliesst, eine „Aufeinanderbeziehung“ ist es, wenn der mathematische Unterricht physikalische Aufgaben verwertet, die Geographie mit

der Geschichte in Beziehung tritt oder der Religionsunterricht sich mit den Lehren der Naturwissenschaft auseinandersetzt u. s. w. In beiden Fällen aber handelt es sich offenbar um die 2 Hauptbegriffe: um Auswahl und um Anordnung des Stoffes. Das ist also Konzentration des Unterrichtes überhaupt. Diese geht uns bei unserer Frage insofern nichts an, als wir es hier nicht mit der Gesamtheit der Unterrichtsfächer, nicht mit der Abwägung ihrer verschiedenen Wichtigkeit und nicht mit der Aufsuchung ihrer gegenseitigen Beziehungen zu thun haben. Ja wir nehmen auch vom deutschen Unterrichte Grammatik, Interpunktion und Orthographie ausdrücklich aus und beschränken uns auf Litteraturkunde. Aber wir lernen von der Herumgruppierung die Wichtigkeit, die es hat, einen bedeutenden Stoff eine Zeit lang mit grösstmöglicher Wucht auftreten zu lassen, und von der Aufeinanderbeziehung den Wert, den es hat, einmal aufgerufene Gedanken nach anderen Richtungen hin weiter fortzuspinnen. Unsere Aufgabe ist also 1. die bedeutenden (litteraturkundlichen) Stoffe selbst und ihre Aufeinanderfolge zu bestimmen und 2. das sich an jene anschliessende Material aufzusuchen.

Diese Aufgabe jedoch ist eine unendliche, und es wäre Anmassung, sie innerhalb des Rahmens eines Aufsatzes lösen zu wollen. So sehr wir auch im Vorhergehenden das Prinzip als solches betont und seine Allgemeingültigkeit in Anspruch genommen haben, so ist es doch bis jetzt mehr formaler Natur gewesen, der konkrete Inhalt und seine Begründung fehlen noch. Um das Fehlende zu schaffen, muss auf die Verschiedenartigkeit der Verhältnisse (Altersstufen, Schulen) Rücksicht genommen werden. Der Verfasser ist Lehrer des Deutschen an einem Seminare, man wird es ihm also zu gute halten, wenn er im folgenden auf den litteraturkundlichen Unterricht dieser Anstalt vor allem Bedacht nimmt, allerdings mit dem Anspruche, dass die Hauptsache, das Prinzip, durch die Verschiedenartigkeit der Schulen nicht alteriert wird.

Die Schwierigkeiten bei der Auswahl des litteraturkundlichen Stoffes werden in erster Linie dadurch hervorgerufen, dass wir Deutsche es mit einer Litteratur zu thun haben, die an Reichhaltigkeit von keiner der Welt, die altgriechische und römische nicht ausgenommen, übertroffen wird. Da gilt es einen festen Standpunkt zu gewinnen. Nach dem Obigen muss derjenige Standpunkt, welcher historisch verfährt, das heisst darauf ausgeht, dem Schüler einen wirklichen Einblick in die verschiedenen Entwickelungsphasen der deutschen Litteratur von Anfang an bis auf die Gegenwart zu verschaffen, verworfen werden, weil er über die Ziele der Schule hinausgeht und leicht dazu führt, wichtigere Aufgaben in den Hintergrund zu drängen. Nicht das ist die Aufgabe, Litteraturhistoriker zu bilden, welche wie ein Vilmar oder Gervinus von einem grossartig genialen Standpunkte aus die deutsche Litteratur betrachten. Nicht um ein wissenschaftliches Eindringen handelt es sich, wohl aber kann und muss verlangt werden, dass der Schüler durch die eigenste gewaltige Anstrengung seinerseits gewisse Meisterwerke sich zu eigen mache, dass er mit einer gewissen Begeisterung, meinetwegen Schwärmerei für dieselben erfüllt werde und dass man an seinem Schreiben, Reden und Thun auch merke, dass der Funke gezündet hat. Insbesondere muss ihm die höchste Achtung für die kost-

barsten Produkte des deutschen Geistes zu eigen gemacht werden, es muss z. B. eine Klasse dahin gebracht werden können, dass sich derselben eine sittliche Entrüstung bemächtigt, wenn etwa ein Mitschüler eine Schillersche Ballade herplärrt oder eine vorwitzige Äusserung über ein Gedicht oder seinen Verfasser sich erlaubt. Dieses hohe Ziel muss man bei der Auswahl beständig vor Augen haben. Bei der Abwägung des verschiedenen Materials, welches uns die Litteratur bietet, ist man nun schnell mit Redensarten bei der Hand, wie die: Nur wirklich Klassisches soll geboten werden, oder: Für die Jugend ist das Beste eben gut genug. Wir nennen das Redensarten, weil man mit dem Begriffe „Klassisch" nur schwer etwas wirklich Greifbares verbinden kann und weil des Besten immer noch so viel ist, dass man darunter wieder ein Allerbestes und ein Allerallerbestes u. s. w. auszusuchen sich genötigt sieht. Indes ist der Ausdruck klassisch doch nicht ganz zu verwerfen. Denn wir haben hier insofern festen Boden unter den Füssen, als mit allgemeiner Übereinstimmung zwei grossen Perioden unserer Litteratur dieses Prädikat beigelegt wird. In denselben hat der deutsche Genius in der That das Höchste geleistet, das er bis jetzt zu leisten vermocht hat. Wir sind also zunächst und hauptsächlich an diese beiden Perioden gewiesen. Wenn es gelänge, den Zögling so in dieselben einzuführen, wie oben verlangt wurde, so wäre das Ziel des litteraturkundlichen Unterrichts nach unserer Ansicht erreicht. Doch sind auch jene beiden Perioden für die Schule nicht von gleicher Wichtigkeit, die zweite verdient offenbar den Vorzug, nicht nur, weil in ihr mehr Gattungen der Prosa sowohl als der Poesie (wir erinnern nur an das Drama) vertreten sind, sondern auch deshalb, weil sie formell und inhaltlich weit mehr Musterhaftes bietet, als die erste. Denn während z. B. das Nibelungenlied, das grossartigste Produkt der ersten Periode, nach Inhalt und Form gar manches enthält, was unserem jetzigen Geschmacke schnurstracks zuwiderläuft, so würde nur kleinliche Pedanterie es vermögen, an Schillers „Graf von Habsburg" das Mindeste auszusetzen. Wie wäre es, wenn man wirklich einmal damit Ernst machte, jene beiden Perioden in den Mittelpunkt des gesamten litteraturkundlichen Unterrichts zu stellen? Wo, wie bei dem Gymnasium, eine längere Bildungszeit zu Gebote steht und auch sonst günstigere Bedingungen vorhanden sind, wird man beiden Perioden seine Aufmerksamkeit zuwenden können, das Seminar wird sich mit der 2. begnügen müssen. Ist damit die Frage nach der Auswahl gelöst? Beileibe nicht. Wollten wir nun etwa ein litteraturgeschichtliches Werk vornehmen und an der Hand desselben jene 2. Periode studieren, so würden wir in den gleichen Fehler verfallen, den wir nun wiederholentlich zurückgewiesen haben.

Unsere weitere Untersuchung knüpfen wir an ein Wort Göthes (Geschichte der Farbenlehre, Hempelsche Ausgabe, 36. Teil, Seite 95): „Wer das menschliche Herz, den Bildungsgang der einzelnen kennt, wird nicht in Abrede sein, dass man einen trefflichen Menschen tüchtig heraufbilden könnte, ohne dabei ein anderes Buch zu brauchen, als etwa Tschudis schweizerische oder Aventins bairische Chronik." Dass das Wort nicht so streng genommen werden dürfe, müssen wir mit Stoy (a. a. O., Seite 68) zugeben. Denn wollten wir es so streng nehmen, so würden wir auf

Künsteleien und Absurditäten verfallen, die jenem mit Recht berüchtigten Verlangen gleichen würden, die Bibel müsse als Mittelpunkt des gesamten Unterrichts betrachtet und daran alle übrigen Disziplinen angeschlossen werden. Aber das ist das Wahre an dem Götheschen Worte, dass das liebende Versenken in Einen Autor in ganz anderer Weise auf den Zögling bildend zu wirken vermag, als das schmetterlingsgleiche Herumnippen bei allen möglichen Schriftstellern, die oft nichts mit einander gemein haben, als dass sie sich der deutschen Sprache bedienten. Allerdings muss hierbei das Alter der Zöglinge in Betracht gezogen werden. Denn es giebt freilich eine Altersstufe, auf welcher das Kind noch so sehr vom Objekte eingenommen wird, dass es für die Verfasser kein Interesse hat. Für diese Stufe werden freilich bei der Auswahl andere Gesichtspunkte massgebend sein müssen. Aber um diese Stufe kümmern wir uns hier nicht. Wir denken uns vielmehr einen Schüler im beginnenden Jünglingsalter; in jenem so wichtigen Übergangsstadium, in welchem alles gährt und braust, die Vorstellungen ebenso beweglich als flüchtig, die Gefühle ebenso lebhaft als unklar, die Begehrungen ebenso ungestüm als unvernünftig zu sein pflegen. In diesem Stadium, in welchem der Zögling für seinen Leib nahrhaftere Speise braucht, bedarf er auch für seinen geistigen Organismus einer derberen Kost, er muss etwas haben, was er lieben und verehren, woran er seine allmählich wachsende Kraft bethätigen, woran er aber auch seine herzliche Freude haben kann und was ihm durch keinen Misston verleitet wird. Dass dieses Bedürfnis vorhanden ist, ja dass es vielfach in einer Weise befriedigt wird, welche an die Forderung, Einen Schriftsteller zum Mittelpunkte des Interesses zu machen, lebhaft erinnert, beweist der Umstand, dass viele Schüler höherer Schulen, und wahrlich nicht die schlechtesten, um diese Zeit anfangen, sich einen sogenannten Lieblingsschriftsteller zu erwählen. Glücklich derjenige, welcher bei dieser Wahl keinen Fehlgriff thut! Aber Fehlgriffe sind nur allzu leicht, wenn nämlich die Schule versäumt, mit allen Mitteln dafür zu sorgen, dass das, was sie betreibt, zum Lieblingsstudium ihrer Schüler werde. Warum also nicht diesem Bedürfnis von seiten der Schule entgegenkommen. Es ist nicht zu befürchten, dass dadurch dem Schüler etwas aufgedrungen werde. Denn wenn auch ein Hauptantrieb, sich einen Lieblingsschriftsteller zu suchen, für den Schüler darin besteht, dass er sich gar zu gern gleichsam eine eigne Domaine auswählt und sie nach eigenem Gutdünken bewirtschaftet, und wenn auch dieses Bestreben*) an sich eher Förderung als Hemmung verdient, so ist doch ebenso richtig, dass bei sorgfältig gewählter und pädagogisch betriebener Schullektüre jenes Bedürfnis entweder gar nicht hervortritt oder doch keine nachteilige Befriedigung erfährt. Finden wir somit eine Veranlassung, uns an Einen Schriftsteller zu halten, in dem Entgegenkommen der Schüler selbst, so giebt es doch noch andere tiefer liegende Gründe. Der vollendete Dichter oder Schriftsteller ist ein Mann aus Einem Guss. Er kann sich nicht verleugnen, worüber er auch schreibt.

*) „Dem Knaben muss alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung muss er sich selbst verdanken wollen“ (Herbart, Aphorismen zur Pägagogik, bei Bartholomäi, 2. Bd., S. 371).

Diese Einheitlichkeit zeigt sich sowohl in der Form, als im Inhalt. Sie zeigt sich in der Form: Wie könnte man sonst reden von einer Homerischen Breite, einer Taciteischen Kürze, einer Klopstockschen Erhabenheit der Sprache, einer Wielandschen Gewandtheit im Ausdruck, einer Lessingschen Präcision und Bestimmtheit. Der Kenner ist in vielen Fällen imstande, aus einer einzigen Eigentümlichkeit einer Schriftprobe deren Verfasser anzugeben, und die theologische und philologische Kritik über Echtheit und Unechtheit beruht zu einem nicht geringen Teile auf diesem Umstande. Die Einheitlichkeit zeigt sich ferner im Inhalte. So verschieden auch die Stoffe sein mögen, die das vielseitige Genie bearbeitet, es zieht sich wie ein roter Faden durch dieselben etwas Gemeinsames hindurch, und dieses Gemeinsame ist gerade das Anziehendste, weil das Eigenartigste des betreffenden Autors. Göthe und Schiller sind beide gleich gross in epischer Dichtung, Lyrik und Drama, und doch, welcher Unterschied zwischen beiden! Dort Selbsterlebtes, hier von aussen Gegebenes, dort der Mensch wie er ist, hier, wie er sein soll, dort Objektivität, hier Subjektivität u. s. w. Wenn aber dem so ist, so scheint doch hierin ein Fingerzeig dafür zu liegen, dass man zunächst einmal Einen Schriftsteller betreibe, um seine Eigentümlichkeit kennen zu lernen. Dieselbe lässt sich nicht erkennen, wenn man ein beliebiges Werk von ihm herausgreift. Man muss planmässig verfahren, man muss sich die Frage vorlegen: welche und wie viele Werke muss ich kennen lernen und wie muss ich sie kennen lernen, um mir aus ihnen ein treues Bild von der Eigenartigkeit ihres Urhebers zu konstruieren? Es ist auch eine unleugbare Thatsache, dass ein Gedicht oft erst dann richtig verstanden wird, wenn man ein anderes von demselben Verfasser danebenstellt, eines durch das andere erklärt. Welche Beleuchtung erhält z. B. Schillers Eleusisches Fest, wenn damit sein Spaziergang verglichen wird! Wie belehrend ist eine Nebeneinanderstellung des Wallenstein in Schillers Drama mit dem Wallenstein in seinem dreissigjährigen Kriege! In der Glocke erinnert die Stelle, wo der Vater von des Hauses weitschauendem Giebel sein blühendes Glück überzählt, an den Polykrates, der auf seines Daches Zinnen auf das beherrschte Samos hinschaut, bei den Worten: „Mit des Geschickes Mächten ist kein ew'ger Bund zu flechten, und das Unglück schreitet schnell" denken wir an des Amasis Ausspruch: „Noch keinen sah ich fröhlich enden, auf den mit immer vollen Händen die Götter ihre Gaben streun". Die ebenfalls in der Glocke befindliche Schilderung von der Vergänglichkeit der Jugendliebe erinnert an „Die Ideale" u. s. w.

So lautet also das Resultat, zu dem wir gelangt sind: Durch die intensive Betreibung von immer nur Einem Autor, vorausgesetzt, dass derselbe durch seine Werke Liebe und Begeisterung in der Jugend zu erwecken fähig ist, erhält der oben angedeutete hohe Zweck des litteraturkundlichen Unterrichts mehr Aussicht auf Realisierung, als wenn bei der Auswahl der zu behandelnden Stücke die Rücksichtnahme auf ihre Verfasser als ein untergeordneter Gesichtspunkt betrachtet wird.

Wir bitten den Leser, an dieser Stelle einen Halt zu machen und mit uns einen Blick auf den litteraturkundlichen Unterricht im Seminar, sofern es sich um Auswahl des Stoffes handelt, zu werfen. Zunächst ein paar

allgemeinere Bemerkungen. Es ist wohl nicht zu viel gesagt, wenn wir behaupten, dass eine nur einigermassen feste Norm, wonach die Lehrpläne für unsere Volksschullehrer-Seminarien einzurichten seien, noch nicht gefunden ist. Wir erinnern nur an die Eine Thatsache, dass inbetreff einer so wichtigen Frage, ob und wie fremdsprachlicher Unterricht im Seminare zu betreiben ist, noch nicht die geringste Übereinstimmung herrscht. Die Gymnasien sind in dieser Hinsicht viel besser dran, ihnen ist der Lehrplan im grossen und ganzen ziemlich fest vorgeschrieben, und etwaige Differenzen berühren selten Kardinalpunkte. Das ist auch kein Wunder, denn im Vergleich zu den Gymnasien sind ja die Lehrer-Seminare noch verhältnismässig jung. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, dass es unser ernstestes Bestreben sein muss, in den Lehrplan auch der Seminarien nach und nach mehr Sicherheit und Festigkeit zu bringen. Denn ein unsicheres Hin- und Hertappen birgt gar viel Gefahr für die Zöglinge in sich. Man kann diese Gefahren in das Eine Wort „Halbbildung" zusammenfassen. Dass eine grosse Zahl unserer Seminaristen mit dieser keineswegs beneidenswerten Mitgift das Seminar verlässt, ist leider Thatsache. Diejenigen unter ihnen, welche die Lücke wirklich fühlen — das sind natürlich die besseren — setzen alles Mögliche daran, um sie auszufüllen. Sie suchen sich selbst weiter fortzubilden und besuchen, wenn es die Mittel nur irgend erlauben, noch auf kurze Zeit eine Universität; von den übrigen aber versinken nur zu viele in den Schlendrian des alltäglichen Lebens. Halbbildung ist aber stets die Folge von zu vielem Naschen und zu geringem Verdauen. Es wird in der That auf den Seminarien zu viel genascht. Die Verhältnisse sind hier freilich schwierigere, als in anderen Anstalten. Ein wesentlicher Übelstand scheint darin zu liegen, dass die Seminarien ihr Augenmerk auf zwei Hauptzwecke zu gleicher Zeit zu richten haben, nämlich auf die allgemein wissenschaftliche und auf die speziell pädagogische Ausbildung ihrer Zöglinge. In den oberen Klassen werden eine Menge Dinge betrieben, die zur eigentlichen beruflichen Vorbildung, namentlich zum Unterricht in der Seminarschule, in gar keiner Beziehung stehen. Dadurch entsteht eine unheilvolle Vermischung, die um so bedenklicher ist, als die der Ausbildung der Seminaristen zugewiesene Zeit eine weit kürzere ist, als die derjenigen Staatsdiener, welche ihre Vorbildung auf Gymnasien oder Realschulen erhalten. Während die letzteren Anstalten die Vollendung der wissenschaftlichen und die berufliche Bildung den Universitäten überlassen können, treten die Seminaristen sofort nach dem Verlassen der Schule in ihr Amt ein. (Vergleiche über diesen Abschnitt den Vortrag von Direktor Dr. Rein auf der Seminarlehrerversammlung in Berlin 1881, Pädagogische Stud. 1881, 4. Heft.) Es ist also von vornherein klar, dass im Seminare mit der Zeit in jeder Hinsicht gegeizt werden muss. Was nun speziell das Deutsche anlangt, so können natürlich die einzelnen Disziplinen desselben, nämlich Orthographie, Grammatik, Interpunktion, Aufsatz- und Vortragsübungen nicht zu Gunsten des litteraturkundlichen Unterrichtes verkürzt werden, um so weniger, als leider gegenwärtig von so manchen jungen Leuten auf die formale Richtigkeit im Sprechen und Schreiben mit vornehmem Achselzucken herabgeschaut zu werden pflegt oder dieselbe wenigstens nicht nach Gebühr gewürdiget wird. Desto mehr ist beim litteraturkundlichen Unter-

richt Beschränkung und planmässige Auswahl geboten. Auf der Seminarlehrer-Versammlung in Weimar 1879, auf welcher der litteraturkundliche Unterricht auf dem Seminare einen Hauptgegenstand der Tagesordnung bildete, rief die Frage nach der Auswahl des Stoffes nur eine geringe Diskussion hervor. Das ist eigentlich zu verwundern, da die betreffende These des Referenten wegen ihrer Allgemeinheit doch kaum geeignet war, konkrete Anhaltepunkte für eine Auswahl des Stoffes zu bieten. Die These lautete: „Zur Lösung dieser Aufgabe muss eine gute Auswahl des nach Form und Inhalt Besten und Mustergültigen aus unserer klassischen und volkstümlichen Litteratur getroffen werden. Dabei wird die Litteratur aller Zeiten berücksichtigt, das Hauptgewicht aber auf die Poesie und Prosa von Luther an gelegt, vorzugsweise auf unsere Klassiker. Die Auswahl muss ermöglichen, dass die Seminaristen wenigstens in bezug auf die bedeutendsten Dichter und Prosaiker ein möglichst lebendiges, klares und vollendetes Bild von denselben erhalten. Sie muss auf den Standpunkt der Schüler Rücksicht nehmen und Wichtigeres von dem Unwichtigeren unterscheiden. Sie muss so getroffen werden, dass die bekanntesten Dichtungsarten vertreten sind." Sollte der in der Praxis stehende Lehrer, der nach dieser These die Auswahl treffen wollte, nicht doch genötigt sein, sich nach anderen, besonderen Prinzipien umzusehen? Doch wie? Giebt es denn nicht Lesebücher genug, welche die Auswahl für die Seminarien besorgt haben? Ist nicht vor allem das grosse Werk von Kehr und Kriebitzsch zu nennen, welches sich ausserordentlicher Beliebtheit erfreut und weit verbreitet ist? Sehen wir zu. Das letztgenannte, mit grosser Sorgfalt und Sachkenntnis verfasste Werk umfasst vier stattliche Bände mit zusammen etwa 2000 Seiten in grossem Format. Dass auf eine auch nur annähernde Bewältigung des hier gebotenen Stoffes während der Seminarzeit von vornherein verzichtet werden muss, das ist doch auf den ersten Blick klar. Wir erinnern nur an die 185 Schriftsteller, darunter auch 7 Schriftstellerinnen, von denen im 4. Bande Proben beigebracht sind. Nun sagt man freilich: „Das Lesebuch ist gar nicht dazu da, dass es in der Schule ganz verarbeitet wird, sondern es soll einesteils dem Lehrer Gelegenheit bieten, je nach Bedürfnis eine passende Auswahl treffen zu können, andernteils soll es auch noch dem aus der Schule entlassenen Zögling als lieber Freund zur Seite stehen, aus dem er fortdauernd Unterhaltung und Belehrung zu schöpfen vermag." Uns scheint doch, dass man auch hinsichtlich des Lesebuchs den Begriff des Schulbuchs mehr festhalten sollte, als es vielfach geschieht. Heutzutage ist es jedermann unter Anwendung von nur ganz geringen Mitteln möglich, sich Stoff zur Unterhaltung und Belehrung aus allen Fächern zu verschaffen, wogegen ihm die eigentliche schulmässige Behandlung der Stoffe eben nur in der Schule geboten wird. Was ein Schulbuch enthält, das muss in irgend einer Weise in der Schule zur Verarbeitung kommen, sonst hat es für den Schüler als solchen keinen Wert. Lokale Verhältnisse werden ohnehin beständig Ausnahmen von dieser Forderung nötig machen. Hierzu kommt nun aber etwas viel Wichtigeres. Es kann gar nicht ausbleiben, dass durch ein solches Herumstreifen bei den verschiedensten Schriftstellern sich sowohl bei Lernenden als Lehrenden der Gedanke festsetzt, derjenige sei am besten in der deutschen Litteratur

bewandert, der recht viele Namen wisse und von recht vielen etwas gelesen habe. Aus ethischen Gründen muss gegen diesen Irrtum zu Felde gezogen werden. Nichts fördert die Eitelkeit, das Grundlaster der Menschen, mehr, als wenn er sich von andern bewundern lassen kann, weil er über ein paar Namen mehr weiss, als ein anderer. Diejenigen, die ihn bewundern, verraten dadurch weit weniger ihr Interesse an der Sache, als vielmehr ihren Neid. Ein Laffe beneidet so gern den andern. Die, die über alles und jedes zu reden wissen, sind oft an Geist und Gemüt äusserst arm.

„Es glänzen viele in der Welt,
Sie wissen von allem zu sagen,
Und wo was reizet, und wo was gefällt,
Man kann es bei ihnen erfragen,
Man dächte, hört man sie reden laut,
Sie hätten wirklich erobert die Braut.
Doch gehen sie aus der Welt ganz still,
Ihr Leben war verloren.
Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Grosses geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft."

In diesen Worten Schillers liegt die höchste pädagogische Weisheit, die sich denken lässt. „Im kleinsten Punkte die höchste Kraft sammeln", das ist das Wesen der wahren Konzentration. An wie viel Stücken des Lesebuchs von Kehr und Kriebitzsch kann denn nun aber diese höchste Kraft gesammelt werden? Gewiss nur an sehr wenigen. Das übrige bleibt für den Schüler mehr oder weniger totes Material. Und welches sind denn die wenigen, die jener Vertiefung unterzogen werden sollen? Trotzdem also das ganze Lesebuch selbst nur eine Auswahl bietet, so muss doch der gewissenhafte Lehrer aus dieser Auswahl wiederum eine Auswahl machen. Nach welchen Gesichtspunkten wird denn dieselbe vorgenommen? Ganz zu verwerfen ist es natürlich, wenn sich der Lehrer bei der Auswahl nur von seiner Vorliebe für dieses oder jenes Stück leiten lässt, und wir verlieren deshalb hierüber kein Wort. Eben so verwerflich aber, weil eben so äusserlich, würde der schon oben erwähnte, bloss historische Gesichtspunkt sein, bei welchem die Auswahl der Stücke sich nur nach der Zeit richtet, in welcher sie entstanden sind oder ihre Verfasser gelebt haben. Viel richtiger sind dagegen Gesichtspunkte, die in direkter Beziehung zu Inhalt und Form der betreffenden Stücke entstehen. Da handelt es sich nun bald um die Schwierigkeit an sich, bald um die Zugehörigkeit zu dieser oder jener Gattung der Litteratur, bald um die Anknüpfung an andere Disziplinen des Seminarunterrichtes. Es ist unschwer zu beweisen, dass ein jeder dieser Gesichtspunkte, isoliert durchgeführt, zu Ungereimtheiten führen würde, und in den meisten Fällen wird wohl der Lehrer zu einer Kombination seine Zuflucht nehmen. Schwanken und Willkür wird aber hierbei schwer zu vermeiden sein, und Missgriffe werden nicht ausbleiben. Doch angenommen, der Lehrer vermöge in jedem einzelnen Falle einen der erwähnten Rechtfertigungsgründe beizubringen, welchen Gewinn hat denn eigentlich der junge Mann davon, wenn er nun am Schlusse des

Jahres so und so viel Proben von so und so viel verschiedenen Schriftstellern gelesen und erklärt bekommen hat? Dass dies einen wirklichen Einfluss auf seine Bildung ausübe, dazu fehlt die nach psychologischen Gesetzen notwendige Grundbedingung, dass nämlich die einzelnen Vorstellungsmassen unter sich wohl verknüpft und verbunden sind, mit einem Worte, es fehlt die Konzentration des Unterrichtes.

Zum Schlusse dieser Betrachtung führen wir von drei anerkannten Meistern der Pädagogik, Herbart, Ziller und Stoy, einige Aussprüche an, die in Beziehung zu vorliegender Frage stehen. „Gedike schrieb unter mehreren Chrestomathieen auch eine griechische, und er suchte darin recht viel Interessantes zusammenzubringen, drollige Erzählungen, Fabeln, kleine historische Bruchstücke, nichts Grosses und Ganzes ..... Gedikes Chrestomathie ist vergessen, wie sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäss der Absicht des Verfassers, Vokabeln und grammatische Formen. Mit anderen Chrestomathieen verhält es sich ebenso.“ (Herbart, Pädagog. Gutachten über Schulklassen etc. bei Willmann, Herbarts pädagog. Schriften, 2. Bd., S. 81, ff.) „Von den leidigen Chrestomathieen und ihrem Flickwerk schweige ich“ (Herbart, Gutachten zur Abhülfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen, ebend. S. 155). „Das Buch allein hat ein Recht, gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern — also gleich namentlich mit keinerlei Chrestomathie, welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist — darf auch nur eine Woche verloren werden“ (Herbart, Allgem. Pädagog. etc., ebend., 1. Bd., S. 410, ff.). „Zu diesen Mitteln (einer kunstvollen Gestaltung des Unterrichts) können jedoch nicht dürftige, reizlose Excerpte und Kompilationen ohne individuelles Leben gerechnet werden, die bloss ganz allgemeine, unbestimmte Umrisse von grösseren Ganzen enthalten, und ebensowenig Sammlungen von ganz verschiedenartigen, wenn auch an sich wertvollen und charakteristischen Fragmenten, die nur Proben aus den Schriftstellern oder Wissenschaften geben, denen sie entnommen sind, aber in das Ganze nicht einführen und kein bleibendes Verhältnis warmer Hingebung dazu begründen können, am allerwenigsten freilich Sammlungen für die Privatlektüre der Jugend, die nur durch wechselnden Phantasiereiz zu wirken suchen. Alle Aggregate derart liegen auf der Bahn des encyklopädistischen Strebens und können dem Zöglinge keine innere Lebenskraft geben. Bei litterarischen Sammlungen macht es auch keinen Unterschied, ob sie nach Alters- oder Bildungsstufen oder nach litterarischen Gattungen oder Versarten oder chronologisch geordnet oder ob sie darauf berechnet sind, einen litterarhistorischen Überblick zu geben“ (Ziller, Grundlegung etc., S. 312). „Es erhebt sich die gebieterische Forderung, alles, was nur irgend die Aufnahme oder die Wiedererweckung, kurz die Regsamkeit und Verdichtung der Vorstellungsreihen hindern könnte, um jeden Preis entfernt zu halten, woraus dann konsequent die Aufgabe hervorgeht, es mögen alle nur denkbaren Veranstaltungen getroffen werden, damit durch Einheit in den Grundlagen, Anschluss des Verwandten, Vereinigung des sich Ergänzenden Zeit und Kraft erspart, Intensität des Unterrichtsresultates erstrebt werde.“ ..... „Es handelt sich — um ein treffendes Stichwort aus einem alten über diesen Gegenstand geführten Streite zu

gebrauchen — darum, an die Stelle einer confusa varietas lectionum eine ordinata varietas zu setzen“ (Stoy, Encykl., 2. Aufl., S. 69, ff.).

4. Ein Centrum*) von Gottes Gnaden.

Im Gegensatz zu dem „Centrum von des Papstes Gnaden“, das unserem Reichskanzler die Regierung so ausserordentlich erschwert, wollen wir hier von einem Centrum von Gottes Gnaden sprechen, für das wir Lehrer des Deutschen dem gütigen Geschick nicht dankbar genug sein können.

Wir haben oben die zweite klassische Periode unserer Litteratur als diejenige bezeichnet, auf welche in erster Linie Bedacht zu nehmen ist. Von den sechs grossen Dichtern nun, die man gewöhnlich als die Hauptrepräsentanten dieser Periode anführt, nämlich Klopstock, Lessing, Wieland, Herder, Göthe und Schiller, scheint es der letztere zu sein, der auf eine ganz hervorragende Beachtung Anspruch machen muss, und zwar namentlich aus drei Gründen: 1. weil in seinen Werken der ideale Zug des deutschen Volkes in einer Weise verkörpert erscheint, wie bei keinem andern; 2. weil er eine solche reichhaltige Fülle wahrhaft schulgemässer und eine so geringe Anzahl ungeeigneter Produkte geliefert hat, wie kein anderer; 3. weil die sittliche Beurteilung seines Lebenswandels eine so einfache und leichte ist, wie bei keinem andern. Mag Klopstock seiner Zeit als ein Halbgott verehrt worden sein; mag der Kenner an seinen Werken den Schwung der Phantasie und die Kühnheit der Bilder bewundern, ein Dichter der Jugend wie Schiller ist er nicht, dazu fehlt seinen Gedichten die Raschheit der Handlung und die leicht flüssige Sprache. Mag Lessing als Verfasser des vollkommensten deutschen Lustspiels für alle Zeit gross dastehen, ein Dichter der Jugend wie Schiller ist er nicht, dazu fehlt ihm die Menge der erhabensten Ideen und idealer Gestalten, wie sie letzterer in seinen Balladen bietet. Mag Wieland durch Scherz, Anmut und Grazie noch so sehr fesseln, ein Dichter der Jugend wie Schiller ist er nicht, dazu fehlt vielen seiner Werke der sittliche Adel. Mag Herder durch die Blüten der Poesie aller Völker, die er gesammelt und der deutschen Litteratur einverleibt hat, noch so sehr entzücken, ein Dichter der Jugend wie Schiller ist er nicht, dazu fehlt ihm das Drama, die höchste Blüte aller Poesie. Und mag selbst auch der Dichterfürst Göthe in allen Zweigen der Litteratur gleich Meisterhaftes hinterlassen haben, mag er der Dichter des reiferen Alters mit vollem Rechte genannt werden, ein Dichter der Jugend wie Schiller ist er nicht, dazu fehlt ihm, was er selbst an sich zu vermissen scheint, wenn er von Schiller sagt: „Hinter ihm, in wesenlosem Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine“ (Epilog zur Glocke). In einer Biographie Schillers (von H. J. Heller in der Hempelschen Ausgabe) heisst es: „Der tiefe Ernst, welcher aus ihnen (den Dichtungen Schillers) spricht, die Sittenreinheit, welche sie durchweht, die ideale Weltanschauung,

*) Hoffentlich kommt niemand beim Durchlesen dieses Abschnittes auf den Gedanken, als ob wir den darin empfohlenen Schriftsteller als das einzig empfehlenswerte Centrum betrachtet wissen wollten. Wir verweisen auf den unten folgenden Abschnitt 6.

welche gerade sie am nachdrücklichsten vertreten, sowie die begeisterte und hinreissende Sprache, in welcher sie sich vernehmen lassen, dies alles hat sie vorzugsweise befähigt, zu der sittlichen und ästhetischen Fortbildung unserer Nation wesentlich beizutragen, und sie haben in allen Kreisen der Gesellschaft, im Palast wie in der Hütte, bei dem Gelehrten und dem Künstler wie bei dem schlichten Bürger diese ihre Wirkung bethätigt." Wenn diese Worte — und wer wollte es in Abrede stellen? — auf Wahrheit beruhen, wohlan, geben wir der Jugend unsern Schiller, wir können ihr nichts Edleres bieten!*)

Man könnte nun einwenden, es sei eigentlich überflüssig, die Bevorzugung Schillers in dieser Weise zu empfehlen; denn wo gäbe es gegenwärtig eine Schule, in welcher nicht seine Balladen erklärt und gelernt, sein Tell und Wallenstein nicht gelesen und excerpiert und viele seiner übrigen Gedichte nicht wenigstens zu Deklamationen und Aufsätzen verwendet würden? Ja, es kann uns die Thatsache entgegen gehalten werden, dass es Schulen giebt, in denen den Schülern die Schillerschen Balladen infolge allzuhäufigen Deklamierens so zu sagen zum Halse heraushängen, so dass sie sich eines mitleidigen Lächelns nicht erwehren können, wenn in der Deklamationsstunde wieder einmal einer den lieben Möros bringt, der zum Tyrannen schlich.

Hierauf lässt sich folgendes erwidern: Trotz der tausende von Malen, welche der Name Schiller in allen Kreisen der Gesellschaft in den Mund genommen wird, sieht es doch mit einem wirklichen Eindringen in Schillers Geist keineswegs so glänzend aus, als man erwarten sollte. Viele wissen mancherlei Bruchstücke aus seinen Werken, wissen auch viele Einzelheiten aus seinem Leben, haben auch vieles **über** Schiller gelesen, aber sie sind nicht imstande, auch nur einen kleinen Abschnitt aus einer seiner Balladen, geschweige denn eine ganze fehlerfrei zu recitieren. Oder wenn man auf eine Forderung, es müsse ein so langes Stück wie „Der Kampf mit dem Drachen", dem Gedächtnisse zu bleibendem Eigentume gemacht werden. als zu weit gehend verziehten wollte, so frage man nur nach einer wirklich genauen Angabe des Inhalts, man verlange eine präcise Angabe des Grundgedankens einer Ballade, man verlange aus der Glocke beispielsweise den Nachweis des wahrhaft künstlerischen Zusammenhangs zwischen den einzelnen Betrachtungen und den Meistersprüchen, ferner zwischen den letzteren unter sich und den ersteren unter sich, man frage nach der Bedeutung des Prologs zu Wallenstein, man frage nach dem Grunde des Auftretens von Parricida am Schlusse des Tell, man frage nach dem Charakter des Buttler in Schillers Drama u. s. w. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Beantwortung dieser Fragen in vielen Fällen ziemlich ungenügend ausfallen würde. Was

*) Von einsichtsvollen Pädagogen, die aus dem Umgange mit dem heranwachsenden Geschlechte dessen wahre Bedürfnisse zu würdigen gelernt haben, wird die unermessliche Bedeutung Schillers für die Jugendbildung klar erkannt. Ich verweise in dieser Hinsicht auf einen Aufsatz von Direktor Goerth-Insterburg in Dittes, Pädagogium, 3. Jahrgang, 5. Heft, wo es heisst: „Um die Schüler in Oberklassen zu einem eingehenden Studium der Dichter anzuregen, empfiehlt es sich, einen oder mehrere der hervorragenderen mit ihnen eingehend zu studieren. **Für den Unterricht in Deutsch eignet sich dazu am besten unser Schiller.**"

aber den zweiten Einwand betrifft, dass nämlich hin und wieder Übersättigung mit Schillerschen Poesieen zu verspüren sei, so können wir nicht umhin, einer Schule, an welcher dieses vorkommt, und speziell dem Lehrer des Deutschen an derselben, schwere Vorwürfe zu machen. Denn entweder ist der Lehrplan nicht in Ordnung, insofern er die Schiller'schen Balladen viel zu früh der Jugend geboten hat, oder aber der Lehrer des Deutschen hat nicht nur sich, sondern auch den Schülern die Sache zu leicht gemacht, und dadurch ist die rechte Achtung vor dem Gegenstande verloren gegangen. Auch andere Ursachen, auf die wir hier nicht näher eingehen wollen, können den Übelstand verschuldet haben, keinesfalls aber kann aus demselben ein Argument gegen eine intensive Betreibung von Schiller entnommen werden.

Diese letztere zu fordern, veranlasst uns auch folgende Überlegung. So richtig auch die oben aufgestellte Behauptung sein mag, dass kein Dichter eine verhältnismässig so grosse Zahl schulgerechter Produkte hinterlassen hat, als gerade Schiller, so finden sich doch unter seinen Werken aus der 1. und 2. Periode einige, deren Lektüre im Herzen eines unerfahrenen, noch nicht gefestigten Jünglings nicht unbedenklichen Schaden anzurichten imstande ist, zumal sie Themata behandeln, die für die Jugend von hervorragendem Interesse sind. Hierher gehören vor allem „Die Räuber", „Resignation" und „Die Götter Griechenlands". Viele werden aus eigener Erfahrung bestätigen können, welch gewaltigen Eindruck das erstmalige Bekanntwerden mit diesen Dichtungen auf sie gemacht hat. Dieselben nun, weil sie möglicherweise unheilvoll wirken könnten, ganz beiseite setzen und ignorieren zu wollen, ist eine pure Unmöglichkeit und würde das eventuelle Übel eher verschärfen. Es kann leicht geschehen, dass, wenn nicht durch entsprechende Gegenmittel etwaige übele Folgen jenes gewaltigen Eindrucks beizeiten paralysiert werden, der Keim zu anarchischen, pessimistischen und antichristlichen Regungen gelegt wird, die alle noch so wohl gemeinten späteren Belehrungen nicht wieder auszurotten imstande sind. Zu diesen wohlgemeinten Belehrungen rechnen wir die in den Litteraturgeschichten sich findenden Kritiken der genannten Werke, Kritiken, deren blosses Auswendiglernen noch nicht die geringste Garantie bietet, dass sie auch zu einem Stück eigener Überzeugungen des lernenden Individuums geworden sind. Ein wirksames Gegenmittel aber liegt darin, dass durch eine intensive Betreibung der Geistesprodukte aus Schillers wahrhaft klassischer Periode sich ein so lebhaftes Bild von dem Dichteradel ihres Urhebers in der Seele des Zöglings festsetzen muss, dass er befähigt wird, nun selbst eine massvolle Kritik an den weniger auf der Höhe der Vollendung stehenden Werken zu üben. Wir wollen daher die in Frage stehenden Dichtungen durchaus nicht mit Stillschweigen übergehen, aber wir verweisen sie an den Schluss der Schillerlektüre, am besten in die nach letzterer zu betrachtende Biographie Schillers.

Welche Werke von Schiller dem Verfasser als geeignet für schulische Behandlung erscheinen, darüber giebt das unten folgende Verzeichnis Auskunft. Dass wir uns nicht anmassen, den ganzen Schiller zum Gegenstande der Lektüre machen zu wollen, ist selbstverständlich. Um den ganzen Schiller in sich aufzunehmen, dazu gehört ein Menschenleben. Insbesondere muss das Seminar auf ein gründliches Eindringen in jene zwei Elemente

verzichten, mit denen Schillers Dichtergenius ganz und gar verwachsen ist, ich meine das antike und das philosophische. Unberücksichtigt aber kann weder das eine noch das andere gelassen werden, sonst liesse sich von einem Verständnisse Schillers gar nicht reden. Glücklicherweise kann in zahlreichen Fällen, wo unser Dichter aus dem ewigen Jungbrunnen des klassischen Hellenentums schöpft, oder wo er einen philosophischen Satz berührt, Schiller durch Schiller selbst erklärt werden. Und es ist eine höchst dankbare Aufgabe des Unterrichts, derartiges Material, das seine Erläuterung in Schiller findet, durch die Schüler sammeln und unter Gesichtspunkte bringen zu lassen.

Dies letztere bildet auch eine vortreffliche Vorbereitung für die Biographie Schillers. Dieselbe darf natürlich den Schülern nicht fern bleiben, aber sie gehört an den Schluss. Die Biographie eines Klassikers hat erst dann wirklichen Nutzen, wenn in sein dichterisches Schaffen der Schüler einen möglichst tiefen Einblick gewonnen hat. Ist dies nicht geschehen, so bietet sie nur Notizen, die ohne Wert sind, ein Gerippe, dem das Fleisch fehlt. Hieraus folgt, dass eine Biographie unstatthaft ist, wenn von dem betreffenden Dichter nur ein oder ein paar Stücke gelesen worden sind. Ist dagegen eine solche Vertiefung in den Dichter erfolgt, wie wir sie für Schiller vorschlugen, dann bekommt die Biographie Wert, dann aber auch unermesslichen. Und zwar vorzüglich aus dem Grunde, weil fast bei jedem Schritte, den der Schüler in der Biographie vorwärts thut, irgend ein Anknüpfungspunkt in der früher betriebenen Lektüre bereit liegt. Ja es kann — und das ist nicht hoch genug anzuschlagen — vieles, was die gewöhnlichen Biographien als fertiges Resultat bieten, jetzt durch die eigene Arbeit des Schülers gewonnen werden: geschichtliche Thatsachen freilich nicht, die müssen gegeben werden, wohl aber die Charakteristik des poetischen Schaffens und der dichterischen Eigentümlichkeiten. Es ist nicht nötig, dass jeder Schüler ein und dieselbe Biographie in den Händen hat. Wenn nur bei den freien Vorträgen — und diesen möchten wir am liebsten das biographische Material zuweisen — auf eine rege Beteiligung der ganzen Klasse gehalten wird, so ist es ganz gut, wenn die Quellen für die einzelnen Vorträge verschieden sind. Speziellerer Vorschläge darüber, in wie weit das ausgewählte Material im Unterrichte behandelt, in wie weit es der Privatlektüre überlassen und was memoriert werden soll, enthalten wir uns. Dies hängt von den Umständen ab. Wir denken uns die Sache so, dass der Lehrer am Anfange des Schuljahres eine Musterung hält, das heisst, genau konstatiert, was festsitzt und wo Lücken sind. Hiernach richtet sich dann die Auswahl, sowie die kürzere oder längere Zeit, die auf ein Stück zu verwenden ist.

Nur über die Reihenfolge, in welcher die einzelnen Stücke durchgenommen werden können, noch ein Wort. Man braucht hier nicht pedantisch ängstlich zu sein. Freilich stehen z. B. „Der Ring des Polykrates“ und „Der Graf von Habsburg“ in gar keinem inneren Zusammenhange. Aber schon der Umstand, dass beide von Einem Verfasser sind, muss eine gewisse Beziehung herstellen, noch mehr, wenn es sich zeigt, dass beiden Gedichten zwar grundverschiedene, aber gleich grossartige Ideen zu grunde liegen, die ihre höhere Einheit in der idealen Weltanschauung ihres Dichters

haben. Die blosse Schwierigkeit nach Form und Inhalt muss zwar bei Festsetzung der Reihenfolge im grossen und ganzen mitbestimmend sein, aber sie ist doch von untergeordneter Bedeutung, bei gehöriger Vorbereitung und strenger Methode lassen sich alle Schwierigkeiten heben. Wichtiger ist die Fühlung mit andern Unterrichtsfächern, namentlich der Geschichte. Es wäre jedenfalls zweckmässig, wenn es sich ermöglichen liesse, dass Stücke, wie Hektors Abschied, Kassandra und das Siegesfest dann zur Behandlung kämen, wenn in der Geschichte die altgriechischen Sagen daran sind; Ring des Polykrates, Kraniche des Ibykus und das Eleusische Fest gehören zur griechischen Geschichte, Pompeji und Herkulanum zur römischen, der Kampf mit dem Drachen, der Graf von Habsburg, Tell, Jungfrau von Orleans, Deutsche Treue zur mittelalterlichen, Columbus, Don Karlos, Maria Stuart, Herzog von Alba, 30jähriger Krieg und Wallenstein zur neueren Geschichte. Will man jedoch nicht das Prinzip, nämlich Schiller hinter einander weg zu betreiben, aufgeben, so darf man sich nicht vom Gange des Geschichtsunterrichts abhängig machen; es ist übrigens schon viel gewonnen, wenn umgekehrt der Geschichtslehrer an den geeigneten Stellen auf die betreffenden Schillerschen Stücke Rücksicht nimmt. Im übrigen steht natürlich fest, dass Beziehungen mit andern Unterrichtsfächern sorgfältig aufzusuchen sind, wenn sie sich ohne Zwang ergeben. Noch sorgfältiger müssen Beziehungen zwischen den einzelnen Dichtungen selbst verwertet werden, es ist daher der 30jährige Krieg und Wallenstein hinter einander zu betreiben, ebenso der Taucher und der Handschuh, ferner die Glocke, der Spaziergang und das Eleusische Fest (die kulturhistorischen Gedichte), der Kampf mit dem Drachen und die Johanniter etc.*)

Verzeichnis Schillerscher Werke,

die für schulische Behandlung geeignet scheinen.

A. Gedichte.

Hektors Abschied. Die Schlacht. Graf Eberhard der Greiner von Württemberg. An die Freude. Die 4 Weltalter. Berglied. Der Alpenjäger. Hoffnung. Das Mädchen aus der Fremde. Das Siegesfest. Klage der Ceres. Kassandra. Die Teilung der Erde. Das Eleusische Fest. Der Ring des Polykrates. Die Kraniche des Ibykus. Die Bürgschaft. Der Taucher. Der Kampf mit dem Drachen. Der Gang nach dem Eisenhammer. Der Graf von Habsburg. Der Handschuh. Das Lied von der Glocke.

*) Eine vortreffliche Monographie über den Lehrplan des deutschen Unterrichts ist neuerdings von Gymnasiallehrer Schneider in Küstrin erschienen (Lehrplan für den deutschen Unterricht in der Prima höherer Lehranstalten, Bonn. Webers Verlag, 1881). Schneider fordert für die Prima ein Lessing-Semester, ein Göthe-Semester, ein Schiller-Semester und ein Shakespeare-Semester. Er verlangt also, wie wir, eine längere Zeit fortgesetzte Vertiefung in Einen Autor, nur weist er Schiller nicht eine solche Präponderanz zu, die wir gern für ihn in Anspruch nehmen möchten. Das Buch ist auch dadurch wertvoll, dass es viele höchst schätzenswerte Winke giebt für das „Hinüberschauen von einer Scienz in die andere“, namentlich in die Psychologie und die Ethik (Vgl. die Rezension desselben in Nr. 9 der Allgemeinen Schulzeitung, Jahrgang 1881),

Breite und Tiefe. Die Macht des Gesanges. Der Spaziergang. Die Geschlechter. Pegasus im Joche. Parabeln und Rätsel. Votivtafeln. Die Johanniter. Das Mädchen von Orleans. Deutsche Treue. Columbus. Pompeji und Herculanum. Der epische Hexameter. Das Distichon. Die Flüsse. Wilhelm Tell. Sängers Abschied.

B. Dramen.

Wallenstein. Maria Stuart. Jungfrau von Orleans. Braut von Messina. Wilhelm Tell.

C. Prosaische Schriften.

Geschichte des Abfalls der Niederlande (Einleitung, Hempelsche Ausgabe, 10. Teil, S. 20—31; Chsrakteristik Philipps, S. 62—64; Wilhelm von Oranien und Graf von Egmont, S. 73—81). Geschichte des 30jährigen Krieges (Abschnitte aus dem 2. und 3. Buche: Erste Berufung, Absetzung und zweite Berufung Wallensteins, 4. Buch). Herzog von Alba bei einem Frühstück auf dem Schlosse zu Rudolstadt. Über Völkerwanderung, Kreuzzüge und Mittelalter. Was heisst und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Vorrede zur Geschichte des Malteserordens, nach Vertot.

D. Stücke für Schillers Biographie.

Die Räuber. Don Carlos. Resignation. Die Götter Griechenlands. Die Ideale. Nadowessische Totenklage. Das Ideal und das Leben. Das Glück und die Weisheit.

5. Das Schiller-Lesebuch.

Wir sagten oben (S. 9), dass es ausser den bedeutenden, in den Mittelpunkt tretenden Stoffen selbst auch das sich an dieselben anschliessende Material aufzusuchen gelte. Auf die beiden Ausdrücke „sich anschliessend“ und „Material“ ist wohl zu achten. Noch ehe wir dieselben erläutern, ein Wort über das Bedürfnis überhaupt, noch etwas mehr zu geben, als das betreffende Stück des Autors. Es wird sich wohl kein Lehrer mit dem blossen Lesen und Auswendiglernenlassen eines Gedichtes begnügen. Er fügt eine Erklärung hinzu, oder vielmehr er sucht durch allerlei Fragen die Schüler zu veranlassen, selbst die Erklärung zu finden. Zahlreiche Hilfsmittel stehen dabei dem Lehrer su Gebote, und die Zahl der Kommentare zu unseren Klassikern wächst mit jedem Jahre. Diese Kommentare enthalten Wort- und Sacherklärungen, Inhaltsangaben, Nachweise des Zusammenhanges, Charakteristiken, ästhetische Würdigungen, Notizen über die Quellen und die Entstehungsgeschichte, Polemiken, Textkritiken, Vergleichungen mit ähnlichen Stücken, auch Themen zu Aufsätzen u. s. w., der eine mehr, der andere weniger, je nachdem er für den Lehrer oder für den Schüler bestimmt ist. Das Bedürfnis also, ausser dem Stücke des Autors noch mehr zu geben, wird anerkannt. Da nun durch die Menge der vorhandenen Kommentare dem Bedürfnisse allseitig Rechnung getragen wird, so scheint die Sache ungeheuer einfach zu liegen: Der Lehrer schaffe sich einen guten Kommentar an und präpariere sich danach oder er empfehle den Schülern einen geeigneten zum Selbststudium. Dass die Sache jedoch

so einfach nicht ist, das beweisen die hin und wieder sich gegen die Kommentare überhaupt geltend machenden Stimmen. Uns fällt z. B. ein Votum ein, welches Präparanden-Anstalts-Vorsteher Zeglin auf der Seminarlehrerversammlnng in Weimar 1879 abgab: „Es dürfte wohl am Orte sein, statt der grossen Empfehlung eine ernstliche Warnung vor den Erläuterungsschriften, namentlich zu poetischen Werken, herzusetzen. Er habe immer den Eindruck bekommen, als schlage man die Poesie erst tot, um dann mit dem Leichnam um so bequemer verfahren zu können; es werde dann ein grammatischer Unterricht daraus, und es komme doch nicht auf Zergliederung, sondern darauf an, frische Lust und Begeisterung zu erwecken. Die meisten Kommentare schienen es darauf abgesehen zu haben, diese Begeisterung zu ertöten, und davon könne er auch das viel empfohlene Buch von Götzinger nicht freisprechen" (Protokolle über den 5. allgemeinen deutschen Seminarlehrertag in Weimar, bei Kehr Pädagogische Blätter 1879, Seite 616).

Der Hauptübelstand sehr vieler Kommentare scheint darin zu liegen, dass sie oftmals zn viel enthalten. Nicht zwar als ob wir wegen der grösseren oder geringeren Anzahl erklärter Stellen, grammatischer Bemerkungen etc. mit ihnen rechten wollten, obwohl auch in dieser Beziehung manches zu monieren wäre, sondern der Fehler liegt vielmehr nach der methodischen Seite hin und ist ein ähnlicher, wie wir ihn oben bei Kluges Litteraturgeschichte gerügt haben. Zuviel enthält ein Kommentar, welcher von Stücken, die in der Schule gelesen werden sollen, Inhaltsangaben, ästhetische Würdigungen, allzu nahe liegende Wort- und Sacherklärungen, durchgeführte Vergleiche. überhaupt irgend etwas enthält, was im Unterrichte durch gemeinsame Anstrengung von seiten des Lehrers und der Schüler erarbeitet werden kann. Benutzt der Schüler einen solchen Kommentar, so geht dadurch die Freude am selbsterrungenen Besitz und damit die schönste Frucht des Studiums für ihn verloren. Sollte es da nicht methodisch richtiger sein, wenn ein Buch, das in die Hand der Schüler gegeben werden soll, nur die notwendige Unterlage für die unterrichtliche Besprechung, mit einem Worte nur das Material enthält, die Verwertnng desselben ganz und gar dem Unterrichte überlassend? Das ist das eine, was wir unter dem Ausdrucke „sich anschliessendes Material" verstanden wissen wollen. Das andere knüpfen wir an eine Erfahrung, die wohl schon jeder aufmerksame Lehrer mehr als einmal gemacht hat und die um so wichtiger ist, als hierbei ein psychologisches Gesetz zutage tritt. Es ist nämlich werkwürdig, was für ein Leben in die Stunde zu kommen pflegt, und wie die etwa gesunkene Aufmerksamkeit sofort wieder sich hebt, wenn einer der fähigeren Schüler auf einmal sagt: „Das haben wir schon da und da gehabt" oder „da und da kommt etwas Ähnliches vor", und wenn nun der Lehrer auf die einmal wachgerufene Gedankenverbindung eingeht, um irgend ein Ergebnis, und sei es noch so unbedeutender Art, finden zu lassen. Wir haben hier die sog. „Stufe der Association", bei welcher, wenn der Lehrer nicht ganz ungeschickt ist, nachweislich das grösste Interesse von seiten der Schüler zu herrschen pflegt. In den Erläuterungen von Gedichten, sofern sie sich auch mit methodischer Behandlung derselben befassen, wird vielfach auf diese Association Rücksicht genommen, denn sie weisen meist

auf einige Gedichte verwandten Inhalts zum Zwecke einer Vergleichung hin. Während aber die Stufe der Association, streng genommen, nur das zur Vergleichung herbeiziehen darf, was schon einmal da gewesen ist und als bekannt vorausgesetzt werden kann, gehen wir noch einen Schritt weiter und bringen auch solches Material, was neu ist, wofür aber sofort ein Interesse vorhanden sein muss, weil es mit dem Hauptunterrichtsgegenstande in irgend einer Beziehung steht. Dass wir hier über die Association im strengen Sinne hinausgehen, glauben wir dadurch rechtfertigen zu können, dass älteren Schülern mehr zugemutet werden darf, als den in der Volksschule befindlichen, und dass es uns vor allem darauf ankommt, das Interesse, einerlei, an welcher Stelle, zu benutzen, welches einem Stücke, dessen Wahl motiviert ist, entgegengebracht wird. Die Kommentare verweisen oftmals nur auf das hierhergehörige Material, machen auch oft Vergleiche, aber sie drucken das Material nicht selbst mit ab, und uns kommt es gerade darauf an, dasselbe beisammen zu haben.

So ist also unsere Idee, dass wir die Schillerschen Stücke als den Mittelpunkt betrachten, von dem aus wir Streifzüge nach verschiedenen Richtungen unternehmen, unterwegs jede schöne Blume pflückend, die sich uns bietet, öfter sogar längere Zeit bei ihrer Betrachtung verweilend, aber zuletzt immer wieder dahin zurückkehrend, von wo wir ausgingen, das heisst zu unserm Schiller.

Einige Beispiele werden das Gesagte deutlich machen. An „Die Kraniche des Ibykus“ werden sich folgende Stücke anschliessen lassen: 1. Die Quellen. Von Suidas, Plutarch, Antipater Sidonios. 2. Beschreibung eines griechischen Theaters. Von Droysen. 3. Beschreibung eines antiken Wagenrennens. Iliade 23, 362—372. 4. Die Eumeniden. Nach Äschylos. 5. Die Erinnyen. Von Göthe. 6. St. Meinrads Raben. Von Meyer (Deutsche Sitten, Sagen und Gebräuche aus Schwaben). 7. Arion. Von Schlegel. 8. Die Sonne bringt es an den Tag. Von Chamisso. 9. Die klare Sonne bringts an den Tag. Von Gebr. Grimm. 10. Von einem Juden und einem Mörder. Von Ulrich Boner. 11. Die Posaune des Gerichts. Von Auerbach. 12. Die Entstehung des Gedichtes. Aus dem Briefwechsel zwischen Schiller und Göthe. 13. Humboldts Auffassung des Gedichtes.

Durch die Vergleichung von „Nr. 1 mit dem Gedichte werden eine Menge origineller Schönheiten des letzteren entdeckt und damit die höchste Achtung vor dem dichterischen Genius erregt. Nr. 2 wirft manches Schlaglicht auf einzelne Particen des Gedichtes, z. B. auf das Auftreten des Chores, auf den Umstand, dass die Mörder, weil sie ganz oben sitzen, die Kraniche früher erblicken können, als die meisten der übrigen Zuschauer u. s. w. Nr. 3 erläutert den „Kampf der Wagen“ in Strophe I. Nr. 4 giebt den Stoff an, dem Schiller seine Schilderung des Eumenidenchores wesentlich entnommen hat. Nr. 5 enthält die Schilderung der Erinnyen durch einen anderen grossen Dichter. In Nr. 6—11 kommt derselbe oder ein ganz ähnlicher Grundgedanke vor, wie in den Kranichen des Ibykus. Nr. 12 lässt einen Blick thun in die geistige Werkstatt des Dichters. Wir erfahren hier, welch grosse Sorgfalt derselbe auf sein Produkt verwendet, was Göthe an dem ursprünglichen Entwurfe für Aussetzungen ge-

macht und in wie weit Schiller diese Aussetzungen bei der definitiven Gestaltung benutzt hat. No. 13 endlich zeigt, wie ein berühmter, Schiller nahestehender Mann sich über den Grundgedanken dieses Gedichtes äussert.

An Wilhelm Tell schliessen sich folgende Stücke an: 1. Die Quelle. Von Tschudi. 2. Die Sage von Toko. Nach Rochholz. 3. Auswanderung der Schweizer. Von Gebr. Grimm. 4. Naturbilder aus der Alpenwelt. Von F. v. Tschudi. 5. Karte zu „Wilhelm Tell". 6. Der Älpler. Von Seidl. 7. Die Tellplatte. Von Uhland. 8. Tells Tod. Von demselben. 9. Der Fischer. Von Göthe. 10. Die Meermaid. Schottische Ballade. 11. Erlkönig. Von Göthe. 12. Erlkönigs Tochter. Von Herder. 13. Harald. Von Uhland. 14. Die Loreley. Von Heine. 15. Der Blumen Rache. Von Freiligrath. 16. Das Lied vom braven Mann. Von Bürger. 17. Johanne Sebus. Von Göthe. 18. Der Schiffbruch. Von Herder. 19. O lieb', so lang' du lieben kannst etc. Von Freiligrath. 20. Cito mors ruit. Von Geibel. 21. Das Gewitter. Von Schwab. 22. Reiters Morgenlied. Von Hauff. 23. Der Wilde. Von Seume. 24. Corsische Gastfreiheit. Von Chamisso. 25. Die Entstehung des Dramas. Aus dem Briefwechsel zwischen Schiller und Göthe. 26. Der Alpenjäger, das Berglied, Wilhelm Tell. Von Schiller.

Nr. 1 ist jenem bekannten Schweizerschriftsteller entnommen, den Göthe so hoch stellte, und ist ein Muster einfachster, volkstümlicher Erzählung. Zugleich lehrt die Vergleichung mit dem Drama, was der Dichter hinzugethan hat. Nr. 2 ist jene, der Tellsage ausserordentlich ähnliche nordische Sage. Nr. 3 bezieht sich auf Stauffachers Rede in der Rütliscene. Nr. 4 und 5 veranschaulicht den Schauplatz, Nr. 6 die Gefahr, welche den Älplern durch die Lawinen droht (zugleich, obwohl wenig bekannt, ein Gedicht von hoher Schönheit). Nr. 7 und 8 handeln von dem Haupthelden des Dramas. Nr. 9—15 sind Balladen von Nixen und Elfen mit ähnlichem Grundgedanken wie das Lied des Fischerknaben: Es lächelt der See, er ladet zum Bade etc. An Nr. 16—18 wird man erinnert bei Baumgartens Rettung durch Tell. Auf Nr. 19 führt die Betrachtung der Gefühle des Rudenz, als er zu spät kommt, um seinem Onkel seine Reue zu zeigen. Nr. 20—22 schliesst sich an den Gesang der barmherzigen Brüder: Rasch tritt der Tod den Menschen an etc. Nr. 23—24 handeln von der im Drama so oft gepriesenen Gastfreundschaft. Nr. 25 giebt einige Anhaltepunkte für die Entstehung des Dramas. Dass endlich die Gedichte unter Nr. 26 in engster Beziehung zum Drama stehen, bedarf keines Beweises.

Folgende Vorteile meinen wir zu erringen, wenn in dieser Weise an Schillersche Stücke allerhand andere Stoffe angeschlossen werden. 1. Die zahlreichen Vergleiche, zu denen sie auffordern, führen zu grösserer Vertiefung; neue ungeahnte Schönheiten werden entdeckt, es steigt die Achtung vor dem dichterischen Genius, der ein und dieselbe Sache, nur von verschiedenem Standpunkte aus, gleich meisterhaft zu behandeln weiss. 2. Es wird der reichste und ausgiebigste Stoff für Aufsätze, Vorträge und Disputationen geboten. 3. Eine ganze Reihe vorzüglicher Stücke, die sich auch in den meisten Lesebüchern finden, erhält einen bestimmten Platz. Und wir meinen, dass für dieselben, wenn sie sich an ein durch gründliche Behandlung

Eigentum der Schüler gewordenes klassisches Werk anschliessen, von vornherein ein geeigneterer Boden geschaffen und eine günstigere Stimmung erweckt wird, als wenn etwa der Lehrer die eine Stunde mit den Worten beginnt: Heute wollen wir das Lied vom braven Manne durchgehen, die nächste: Heute wollen wir ein Stück über die Natur der Alpen lesen, die übernächste: Heute wollen wir ein Gedicht von Freiligrath lernen.

Nicht immer liegen selbstverständlich die Verhältnisse so günstig, wie in den angeführten beiden Beispielen, das heisst, nicht immer werden sich ohne Zwang und Künstelei wertvolle Stücke anschliessen lassen. Das thut aber auch gar nichts, es kommt eben nur darauf an, das, was sich leicht anschliesst, an den betreffenden Stellen anch zu bringen. In welcher Weise übrigens der Anschluss zu erfolgen hat, davon handeln wir hier nicht, das ist Sache der Methodik.*)

6. Vorschläge zu einem Plane des litteraturkundlichen Unterrichts im Seminare.

Der Gang unserer Untersuchung war, dass wir zunächst auf die Nachteile hinwiesen, welche der Versuch, eigentliche Litteraturgeschichte in der Schule zu betreiben, mit sich bringt, sodann die Vorteile hervorhoben, welche mit der intensiven Betreibung von vorerst Einem Schriftsteller verknüpft sind, hierauf dem Studium Schillers eine ganz hervorragende Bedeutung zuschrieben und endlich einen Blick auf das sich an letzteres anschliessende Material warfen. Das ist das Prinzipielle unserer Untersuchung, auf das es uns vor allem ankommt. Wer dasselbe anerkennt, der wird sich den Vorschlägen, die wir jetzt inbetreff des litteraturkundlichen Unterrichts im sechsklassigen Seminare uns zu machen erlauben, insofern nicht absolut verneinend gegenüberstellen, als er in ihnen einen Versuch erblicken muss, das Prinzipielle in der Praxis auszuführen. Immerhin wird sich gegen diese Vorschläge mancherlei einwenden lassen. Aber sie machen auch nicht den geringsten Anspruch darauf, die alleinige Form zu sein, in welcher die Theorie Gestalt zu gewinnen hat. Zudem hängt hierbei von individuellen Verhältnissen soviel ab, dass jeder Versuch, allgemein Gültiges schaffen zu wollen, von vornherein lächerlich erscheinen muss. Gleichwohl glauben wir, dass den Gründen, die wir für die Vorschläge beibringen zu können glauben (deren ausführliche Darlegung aber einem anderen Orte vorbehalten bleiben muss), nicht alles Gewicht abgesprochen werden kann.

So sehr wir im Vorhergehenden die Bedeutnng betont haben, welche den Werken Schillers im litteraturkundlichen Unterrichte zuzuweisen ist, so würde es doch wohl einseitig sein, wenn wir bei Schiller und den sich ohne Zwang anschliessenden Stücken stehen bleiben wollten. Zwar schrecken wir durchaus nicht vor der Behauptung zurück, dass auch für den Fall, dass letzteres allein, aber in richtiger Weise geschähe, ein nicht unerheb-

*) Verfasser dieses hat ein „Schiller-Lesebuch" bearbeitet, welches für die oben angeführten Schillerschen Stücke das sich anschliessende Material enthält und demnächst erscheinen wird.

licher Nutzen insofern hervorspringen würde, als mit Sicherheit zu hoffen ist, der Schüler werde nun auch darauf kommen, sich in einen oder den anderen Heroen unserer Litteratur in ähnlicher Weise zu vertiefen. Und ist das Verhältnis des Lehrers zu seinen Schülern das richtige, so werden letztere wohl auch fragen, was für andere Schriftsteller und welche Werke von ihnen eines tieferen Studiums wert seien. Allein, von anderem abgesehen, müssen vor allem folgende zwei Erwägungen uns bestimmen, nicht bei Schiller stehen zu bleiben. Erstens erscheint der Übergang etwas schroff, wenn mit Knaben, die eben aus der Volksschule kommen, Schiller in der vorgeschlagenen intensiven Weise betrieben wird. Er ist doch mehr ein Dichter für Jünglinge als für Knaben. Zweitens muss die intensive Betreibung Schillers an zahlreichen Stellen (darüber giebt das projektierte Schiller-Lesebuch Auskunft) auf andere bedeutende Dichter und Schriftsteller führen, so dass von selbst der Gedanke kommen muss, auch sie nicht unberücksichtigt zu lassen. Bei der ersten Erwägung handelt es sich also um das Bedürfnis, zwischen die litteraturkundlichen Stoffe der Volksschule und das Studium Schillers noch etwas einzuschieben. Hierbei braucht unseres Erachtens nicht erst lange gesucht zu werden, insofern wenigstens nicht, als die Beschaffenheit des betreffenden Alters der Schüler (etwa vom 14.—16. Jahre) uns von vornherein auf ein bestimmtes Gebiet der Dichtkunst verweist, nämlich auf das epische. Und da bieten sich denn abermals Stoffe „von Gottes Gnaden“ gleichsam von selbst dar, nämlich Uhlands Balladen und Göthes Hermann und Dorothea. Gegen die Wahl der ersteren (wobei zu vergleichen ist Bussmann „Uhlands Balladen als Lesestoff für die Mittelklassen höherer Lehranstalten“ im Jahresbericht der Städtischen höheren Mädchenschule zu Crefeld von 1879) wird sich wohl kaum etwas Nennenswertes einwenden lassen, aber an dem Götheschen Epos als Lektüre für diese Stufe könnte man Anstoss nehmen teils wegen der vielen darin vorkommenden Liebesscenen, teils weil zu einem eigentlichen Kunstverständnis dieser Dichtung, wie es die besten der vorhandenen Kommentare, vor allem der von Cholevius, anstreben, Voraussetzungen erforderlich scheinen, die ein 14- bis 16jähriger Knabe schwerlich wird erfüllen können. Dem gegenüber sei hier nur an die ausserordentliche Reinheit, Harmlosigkeit und Zartheit jener Liebesscenen und daran erinnert, dass die Lektüre dieses Epos im Lehrplane ganz gut zweimal auftreten kann, das zweite Mal vielleicht bei der Durchnahme von Lessings Laokoon (siehe unten), für die „Hermann und Dorothea“ in mehr als einer Hinsicht eine klassische Illustration ist.*)

Sollte sich für ein Claudius- und Hebel-Semester Zeit gewinnen lassen, so wäre das natürlich ebenfalls ganz erwünscht, obwohl wir diesen Schriftstellern für die in Frage stehende Stufe nicht die gleiche Bedeutung zuzuerkennen vermögen, als den genannten Stoffen von Uhland und Göthe. Am liebsten möchten wir einerseits ihre schulmässigen Produkte noch der Volksschule zuweisen, andererseits auf ihre Bedeutung als volkstümliche

*) Das mehrmalige Auftreten eines und desselben Stoffes ist offenbar dann gerechtfertigt, wenn derselbe sich geeignet erweist, sehr verschiedenen Interessen dienstbar gemacht zu werden.

Schriftsteller die abgehenden Seminaristen aufmerksam machen, damit letztere, wenn sie einst im Amte stehen, nicht versäumen, in ihrem Kreise zur Verbreitung gesunder Lektüre (etwa bei Anlegung von Volksbibliotheken) ihr Scherflein beizutragen.

Bei der anderen Erwägung handelt es sich um Schriftsteller, die **nach** der Schillerlektüre noch zu betreiben sind, für welche aber durch die letztere schon ein hervorragendes Interesse gewonnen worden ist. Dass hier in erster Linie **Göthe** zu stehen kommt, bedarf kaum der Andeutung. Von diesem sind bei der Schillerlektüre bereits eine namhafte Anzahl von Stücken vorgekommen (vgl. z. B. die oben zu den Kranichen des Ibykus und zu Wilhelm Tell angeführten Stücke), insbesondere ist bei **Schillers Biographie** Göthe häufig genannt, dabei auch sein „Epilog zu Schillers Glocke" durchgenommen worden (denn dass derselbe besser zur **Biographie** Schillers, als zum „Lied von der Glocke" passt, lehrt ein Blick auf den Inhalt). Der andere, der ebenfalls bei der Schillerlektüre oftmalige Erwähnung gefunden hat, ist **Lessing**. Es ist nämlich ausser Zweifel, dass Schiller in seiner wahrhaft klassischen Periode auf Lessings Schultern steht. Um nur zwei Beispiele anzuführen, so ist Schillers „Spaziergang" eine bis ins einzelnste wohlgelungene Ausführung mehrerer Sätze des „Laokoon" und „Wallensteins Tod" eine treue Befolgung der wichtigsten Anforderungen, welche die „Hamburgische Dramaturgie" an die Tragödie stellt. Daher denn auch einige Hauptstücke aus diesen Lessingschen Meisterwerken sich sehr gut an die erwähnten Schillerschen Stücke anschliessen lassen. So ist also hinreichender Anlass vorhanden, sich auch mit Göthe und Lessing eingehender zu beschäftigen.

Demnach schlagen wir für folgenden Lehrplan des litteraturkundlichen Unterrichts für die 6 Jahrgänge, welche der Lehrerbildung zugewiesen sind, vor:

1. Jahr: Uhlands Balladen
2. Jahr: Göthes Hermann und Dorothea
3. und 4. Jahr: Schiller
5. Jahr: Göthe und Lessing

} und die sich anschliessenden Stücke.

Das 6. Jahr oder die oberste Seminarklasse ist hierbei mit Absicht ausser Betracht gelassen worden, weil dieselbe nach unserm Erachten mehr, als es jetzt geschieht oder geschehen kann, der Fachbildung gewidmet sein soll. Höchstens dürften hier Repetitionen, Ausfüllung vorhandener Lücken und freie Verwertung des früher Gelernten in Aufsätzen, Vorträgen und Disputationen am Platze sein (siehe den erwähnten Reinschen Vortrag).

Schlusswort.

Der Schwerpunkt unserer Arbeit liegt in den beiden Forderungen: 1. immer nur Einen Schriftsteller in den Mittelpunkt des litteraturkundlichen Interesses zu stellen und 2. (um die Einseitigkeit zu vermeiden, die in dieser Forderung liegen könnte) verwandtes Material an denselben anzuschliessen.

Verfasser dieses ist weit entfernt von der anmasslichen Hoffnung, dass die gemachten Vorschläge allseitige Zustimmung finden. Doch möchten

wir diejenigen, die ihnen prinzipiell entgegen stehen, bitten, bevor sie ihr letztes Wort sprechen, einen Versuch damit in der Schule zu machen. Über den Erfolg des litteraturkundlichen Unterrichtes täuscht man sich zu leicht. Man glaubt, auf Rechnung der eigenen guten Methode setzen zu dürfen, was unmittelbare Folge des packenden Stoffes ist. Wahre Früchte zeigen sich oft erst nach Jahren. Wenn du dann, Lehrer des Deutschen, wieder mit deinem ehemaligen Schüler zusammentriffst und er bringt dir freudestrahlend seinen Lieblingsschriftsteller und er erzählt, wie er fortgearbeitet habe und noch fortarbeite, und du findest in seiner Bibliothek nichts Gemeines, nichts Anstössiges, nichts Triviales, und aus allen seinen Reden und seinem ganzen Wesen tritt wahre Bescheidenheit dir freundlich entgegen — dann darfst du dir gratulieren, dein Unterricht ist auf fruchtbaren Boden gefallen. Dann wirst du aber auch von neuem die ewige Wahrheit des schon oben zitierten Schillerschen Wortes bestätigt finden:

„Wer etwas Treffliches leisten will,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft."

II. Mitteilungen.

1. Präparation über Matth. 8, 18—27.

Vorbemerkung: Unterzeichneter macht hier auf Wunsch der Redaktion den Anfang mit der Veröffentlichung einiger Präparationen, wie er sie sich für seinen Unterricht an der hiesigen Töchterschule, an welcher er seit Kurzem wirkt, ausgearbeitet hat. Von sog. Musterpräparationen kann dabei nicht die Rede sein; denn, so lange das „Lehrplansystem" so wenig ausgebaut ist, resp. so lange die Konzentrationsstoffe so wenig feststehen*), ist es kaum möglich, auch nur einigermafsen feststehende Präparationen zu entwerfen. Unterzeichnetem kommt es hauptsächlich darauf an, zu zeigen, wie einer, der längere Zeit Mitglied des Ziller'schen Seminars war, sich den Unterricht an einer öffentlichen Schule zurecht legt. Wie wenig also die folgenden Präparationen den idealen Forderungen Herbart-Ziller'schen Pädagogik genügen, davon ist sich Unterzeichneter sehr wohl bewusst. In den letzten Jahren war Unterzeichneter im Zillerschen Seminar hauptsächlich „Oberlehrer" der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer; hier hat er aber jetzt vor allem in den Gesinnungsfächern zu unterrichten. Da nun die folgenden Präparationen aus seinem jetzigen Unterricht hervorgegangen sind, so darf er wohl, was das Fachwissenschaftliche anlangt, auf einige Nachsicht rechnen.

Als Lehrziel für die 3. Klasse der hiesigen höheren Töchterschule (7. Schulj.) gilt in Religion: Das Leben Jesu nach einem Evangelium; Bergpredigt, Gleichnisse; 2. Artikel u. 3 Hauptstück etc. Als Unterzeichneter vor einem halben Jahr den Religionsunterricht übernahm, stand sein Vorgänger an der Bergpredigt. Seit der Zeit sind die Bergpredigt und die darauf folgenden Kapitel nach Matth. durchgenommen worden. Jetzt steht er am 13. Kap. bei den Gleichnissen. Die folgende Präparation bezieht sich teilweise auf denselben Bibelabschnitt, worüber

*) Rein, das vierte Schuljahr.

schon Günther eine Präparation veröffentlicht und wozu Thrändorf sehr richtige Bemerkungen gemacht hat*). Mit Rücksicht auf seine Klasse hat Unterzeichneter den Bibelabschnitt, den er der meth. Einheit zu Grunde legt, etwas grösser gefasst, als Günther. Er ist in dieser Hinsicht dem Bibelwerk von Lange (1878) gefolgt, das im übrigen sehr viele Abschnitte macht, aber Matth. 8, 18—27 als einen anffasst.

Ziel: Wir wollen einige neue Anforderungen, die Jesus an seine Jünger stellt, kennen lernen. —

Analyse: Im Anschluss an das Hauptziel werden zunächst diejenigen Anforderungen Jesu an seine Nachfolger wiederholt, die die Schüler bereits aus dem bisherigen Unterricht kennen. Es sind dies vor allem die Anforderungen aus der Bergpredigt, die vorher behandelt worden ist:

Die Jünger Christi sollen sich um der Gerechtigkeit, um des Guten willen verfolgen und schmähen lassen.

Sie sollen das Salz der Erde und das Licht der Welt sein etc.

Zuerst sollen sie nach dem Reiche Gottes trachten und nach seiner Gerechtigkeit.

Sie sollen den schmalen und beschwerlichen Weg des Guten wandeln; sollen Kreuz und Ungemach auf sich nehmen, wie es in dem bekannten Gesangbuchslied heisst:

Mir nach, spricht Christus, unser Held, mir nach, ihr Christen alle! Verleugnet euch, verlasst die Welt etc.

Wir kennen auch bereits einige Jünger, die sich der Herr berufen hat und die diese Forderungen teilweise befolgten. Es sind das die beiden Brüderpaare: Petrus und Andreas; Jakobus und Johannes (Matth. 4, 18—22).

Sie waren einfache Fischer am galiläischen Meere, und auf die einfache Aufforderung Jesu: Folget mir nach, verliessen sie ihre Netze, ihre Eltern und ihren Besitz und wurden Menschenfischer. Aus Liebe zum Herrn verzichteten sie auf die irdischen Bequemlichkeiten und setzten sich den grössten Gefahren aus. In Capernaum hielt sich der Herr im Hause des Petrus auf. Daselbst hatte er, wie wir wissen, die fieberkranke Schwieger Petri, den gichtbrüchigen Knecht des Hauptmanns zu Capernaum und viele Besessene — Geisteskranke — geheilt.

Nun wollen wir sehen, — wird das Ziel wiederholt, — was für neue Anforderungen der Herr an diejenigen stellt, die ihm nachfolgen wollen. (In der Regel gebe ich nun den Abschnitt für zu Hause zum Lesen auf und lasse dann darnach die „rohe Totalauffassung" voranstellen. Das bildet gewissermaſsen den Übergang von der Analyse zur Synthese. Was die Schüler sich aus der häuslichen Lektüre angeeignet haben, wird noch als Analyse betrachtet. Gewöhnlich stellt sich das Bedürfnis ein, den Bibelabschnitt auch in der Schule lesen zu lassen, womit dann die Synthese beginnt.)

Synthese: 1. Abschn. v. 18—20.

Nachdem der Abschnitt ein- oder zweimal gelesen worden ist, wird der Inhalt desselben etwa in folgender Weise von den Schülern erzählt. (Die etwaigen Erklärungen werden in die Erzählung eingeflochten):

Um den Herrn hatte sich viel Volk versammelt. Es war, wie wir aus dem Vorhergegangenen wissen, in Capernaum am rechten Ufer des galiläischen Meeres. Wie er so viel Volk um sich sieht, befiehlt er, ein Schiff auszurüsten, um an das jenseitige Ufer des Sees zu fahren. Bevor er noch in das Schiff steigt, tritt aus dem versammelten Volke ein Schriftgelehrter, also ein Mann, der in den Schriften des alten Testaments gut bewandert war, an ihn heran, und will sein Jünger werden und ihm überall nachfolgen. Da sagt ihm aber Jesus: Die Füchse haben ihre Lagerstätten und die Vögel ihre Nester, aber des Menschensohn hat nicht, wo er sein Haupt hinlege. Damit will der Herr dem Schriftgelehrten zu verstehen geben, wie sehr er auf alle irdischen Bequemlichkeiten verzichten und wieviel Kreuz und Ungemach er erdulden müsse, wenn er sein Jünger werden wolle. Er, als Schriftgelehrter, solle es sich deshalb wohl überlegen, ob er sich solchen Unbequemlichkeiten unterziehen könne; er solle sich überhaupt die Nachfolge als Jünger nicht zu leicht vorstellen, denn er müsse viele und grosse Beschwerden und Mühen ertragen.

Nachdem der Inhalt von einem besseren, mittleren und schwächeren Schüler im Zusammenhang erzählt worden ist, wird derselbe in einer Überschrift zusammen-

*) Päd. Studien. Jahrg. 1881. Heft I u. III.

gefasst. Die Uberschrift kann ja individnell verschieden sein; etwa so: Der Herr macht den Schriftgelehrten auf die Schwierigkeit seiner Nachfolge aufmerksam; oder kurz: Der Schriftgelehrte. Die Überschriften gebe ich auch regelmässig als schriftliche Hausaufgabe auf.

2. Abschn. v. 21—22 (wird ebenso behandelt.)

Inzwischen kommt noch ein anderer Jünger zum Herrn und bittet ihn, er solle ihm doch gestatten, bevor er ihm nachfolge, seinen verstorbenen Vater zu begraben. Aber Jesus spricht zu ihm: Folge mir nach und lass die Toten die Toten begraben. — Wie können aber die Toten die Toten begraben? Das scheint ja rein unmöglich zu sein! Durch solche Zweifelsfragen führt der Lehrer den Schüler auf die richtige Erklärung dieses Satzes hin. Die erstern „Toten" sind bloss in übertragenem Sinne zu verstehen, als diejenigen, die für das neue Himmelreich nicht lebendig sind, es sind die geistig Toten. Der Jünger habe ja noch genug Verwandte, die im Judentum beharrten, die von dem Evangelium nichts wissen wollten. Diese könnten ja das Begräbnis seines Vaters besorgen und ihn dabei vertreten. Er als Jünger müsse ihm nachfolgen.

2. Überschrift: Der Jünger, der zuvor seinen Vator begraben will.

3. Abschn. v. 23—27.

Nachdem der Herr die beiden Jünger so zurecht gewiesen hat, tritt er in das Schiff, das zur Überfahrt bereit stand. Seine Jünger folgen ihm, wahrscheinlich auch die beiden vorhin erwähnten. Das Schiff setzt sich in Bewegung und trägt den Herrn mit seinen Jüngern über die anfangs ruhige und klare See. Da erhebt sich plötzlich ein grosser Sturm und wirft die hochgehenden Wellen in das Schiff, also dass es voll ward. Der Herr schläft aber indessen — vielleicht am Hinterteile des Schiffes. Er schläft so fest und ruhig, dass Sturm und Getümmel ihn nicht wecken. Hat er doch eine so angestrengte Tagesarbeit hinter sich! Er hat die Bergpredigt an dem Tage gehalten und verschiedene Kranke geheilt. Als die Gefahr sehr gross wird, bekommen die Jünger Angst und fürchten um ihr Leben; deshalb treten sie an den Herrn heran und wecken ihn auf und sprechen: Herr, hilf uns, wir verderben. Er aber spricht zu ihnen: Ihr Kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam? Er steht auf und bedroht den Wind und das Meer, so dass es ganz stille ward. Die Menschen, die das sahen und die den Herrn vielleicht noch auf andern Schiffen begleiteten, staunten über seine Macht und sprachen: was ist das für ein Mann, dass ihm Wind und Meer gehorsam sind?

So ausführlich und äusserlich erzählen die Schüler etwa den Inhalt des ganzen Abschnittes, natürlich in ihrer eigenen Sprache. Dass die Bibelsprache dabei nicht zu kurz kommt, ist schon durch das Lesen des Textes gesorgt; denn nur zu leicht kleben die Schüler an den Worten des Buches. Soll das aber nicht mehr geschehen, als notwendig ist und sollen die Schüler ganz in das Verständnis des Inhaltes eingeführt werden, so muss der Lehrer vor allem dafür sorgen, dass sie ganz in die Situation hineinversetzt werden, dass sie die Begebenheiten in der Phantasie gleichsam mit erleben. Dann fällt auch die zusammenhängende Erzählung, worauf doch vor allem zu halten ist, gar nicht so schwer, und jeder malt die Geschichte individnell verschieden aus, was natürlich einen eigentümlichen Reiz hat. In diesem 1. Teil der Synthse handelt es sich hauptsächlich um die Auffassung des thatsächlichen Inhaltes. Psychologische Erklärungen und ethisch-religiöse Betrachtungen kommen dabei blos soweit vor, als sie zur Erfassung des Bibeltextes unbedingt notwendig sind oder als sie die Schüler von selbst einmischen. Im Übrigen aber bleibt die eigentliche Vertiefung dem 2 Teil der Synthese, den sog. Konzentrations-(Korn-) fragen vorbehalten. Die Frageform kann dabei jedoch auch abgestreift werden.

Konzentrationsfragen:

1. (Lehrer): Es ist doch merkwürdig, dass sich der Herr hier vor dem Volke zurückzieht. Sonst wissen wir ja, dass er gerne unter dem Volke verweilte und dasselbe belehrte. Was mag ihn wohl dazu bewogen haben?

Die Schüler führen nun mit Hilfe des Lehrers aus: den ganzen Tag hat sich der Herr unter dem heilsbegierigen Volke aufgehalten; er hat es belehrt und die Kranken (z. B!) geheilt. Da fühlt er nun gegen Abend das Bedürfnis, sich in die

Einsamkeit zurückzuziehen, um von der angestrengten Arbeit des Tages auszuruhen. Die Kunde von seiner Anwesenheit hat viele Neugierige herbeigelockt. Alle wollen den grossen Propheten sehen, der so gewaltig und anders wie die Schriftgelehrten predigt und so viele wunderbare Heilungen verrichtet. Der Herr will sich aber der zudringlichen Volksmasse entziehen. Vielleicht wollte sie ihn als weltlichen Messias voreilig auf den Schild erheben und diesem voreiligen Ausrufen will der Herr nun ausweichen, um auch nicht unnötiger Weise mit der Obrigkeit in Konflikt zu geraten (s. Langes Bibelwerk: Matthäus Evang. S. 127).

2. L.: Wenn man ein echter Jünger des Herrn sein will, so muss man viel Kreuz und Ungemach auf sich nehmen.

Dies sehen wir aus der Antwort, die Jesus dem Schriftgelehrten erteilt. Derselbe tritt aus dem versammelten Volke in grosser Begeisterung an ihn heran und trägt sich ihm als Jünger an, der ihm überall folgen wolle. Der Herr merkt aber, dass es nur eine augenblickliche Begeisterung ist, die ihm dies eingiebt und deshalb macht er ihn aufmerksam auf die vielen Schwierigkeiten, die er als Jünger überwinden müsse. Er solle es sich aber wohl überlegen, ob er sich den vielen Unbequemlichkeiten und Gefahren aussetzen könne; denn des Menschen Sohn sei ein heimatloser Wanderer und habe nicht, da er sein Haupt hinlege. Er aber als Schriftgelehrter sei an viele Bequemlichkeiten und Annehmlichkeiten des Lebens gewöhnt. Als Jünger müsse er aber Kreuz und Ungemach auf sich nehmen, wie es in dem bekannten Gesangbuchsvers heisst.

3. L.: Ein echter Jünger Christi kann auch in die Lage kommen, im Dienste seines höhern Berufes sonst berechtigten Pflichten der Pietät nicht dienen zu können.

Das erfahren wir aus der Antwort, die der Herr dem zweiten Jünger erteilt. Derselbe will, bevor er dem Herrn nachfolgt, seinen Vater begraben. Der Herr macht ihn aber darauf aufmerksam, dass die Berufspflicht als Jünger der Haus- und Familienpflicht vorangehe, zumal in einem solchen Falle, in welchem noch andere, die für das Gottesreich tot wären, die Stellvertretung übernehmen könnten. Seinen Vater könnten ja seine Verwandten, die noch im Judentum beharrten, die geistlich Toten, begraben; er habe ihm nachzufolgen, denn man muss Gott mehr gehorchen, als den Menschen.

4. L.: Ein wahrer Christ darf auch in Not und Gefahren nicht gleich verzagen.

Das zeigt uns der Herr während des Seesturmes. Er missbilligt die Angst und Verzagtheit der Jünger. Dieselben fürchten sich, dass sie im Sturme untergehen würden. Sie haben kein grosses Vertrauen auf sich, ihren Herrn und Meister und auf Gott, ohne dessen Willen kein Sperling vom Dache fällt. Deshalb treten sie an den Herrn heran und wecken ihn, der auch in Sturm und Wetter ruhig schläft. Der Herr schilt sie als Kleingläubige und Furchtsame. Er stillt zuerst ihre unruhigen und ängstlichen Gemüter und dann das aufrührerische Meer. Darüber wundern sich die Menschen, die ihm nachfolgen; denn ein solcher Mann, der ein solch hohes Selbstvertrauen und eine solche grosse Macht über die Herzen der Menschen und über die Elemente der Natur hat, ist ihnen noch nicht vorgekommen. Das bekannte Spruchmaterial, das zu diesen Gedanken passt, schliesst sich daran an, wie:

Befiehl dem Herrn deine Wege etc.
Der Paul Gerhardt'sche Choral: Befiehl du deine Wege etc. —
Hoff' o du arme Seele, hoff' und sei unverzagt! etc.
Und ob ich schon wandre im finstern Thal, fürchte ich kein Unglück etc.
Wer nur den lieben Gott lässt walten u. dergl.

Zuletzt wird der ganze Abschnitt noch einmal mit Einflechtung der ethisch-religiösen Betrachtung erzählt. Mit dieser geläuterten Totalauffassung schliesst die Synthese ab.

Association.

Das verschiedene Verhalten Jesu dem Volke gegenüber: er belehrt und heilt, wenn er Heilsbedürftige sieht; er zieht sich vor demselben zurück, wenn es in unlauterer Weltseligkeit auf ihn zudringt.

Die verschiedenen Bezeichnungen Jesu: Menschensohn, Gottessohn, Christus, Messias, Heiland.

Die verschiedenen Charaktere der beiden schwankenden Jünger: der Schriftgelehrte schwärmerisch begeistert für die Nachfolge Christi; der andere zögernd und noch nicht recht lebendig als Jünger des neuen Reiches.

Die meisterhafte Behandlung der entgegengesetzten Jüngercharaktere von Seiten des Herrn: Den Schriftgelehrten macht er auf die Schwierigkeiten der Nachfolge, den andern, bedenklichen Jünger auf die höhern Berufspflichten aufmerksam.

Die Vergleichung beider Jünger mit den schon bekannten Jüngern des Herrn: Die zwei Brüderpaare waren einfache, ungelehrte Leute, die der Aufforderung des Herrn willig und rasch folgen und Haus und Hof verlassen und sich gern den Hindernissen und Gefahren aussetzen, die die Jüngerschaft Christi im Gefolge hat.

Die heutigen Missionäre, die das Christentum in fremden Erdteilen verbreiten, müssen auch ihre Eltern und ihre liebe Heimat verlassen und viel Kreuz und Ungemach unter den Ungläubigen erdulden.

Erinnerung an Bonifacius, den Apostel der Deutschen und an Adalbert von Prag (aus der Geschichte bekannt).

Die Jünger verzagen im Seesturm, der Herr dagegen zeigt sein göttliches Vertrauen und Selbstbewusstsein und seine göttliche Macht über die Herzen der Menschen und die Naturkräfte.

Erinnerung an den grossen Feldherrn Caesar, der bei seiner Überfahrt nach Griechenland dem verzagenden Fährmann im Seesturm auch zurief: „Nur vorwärts! Du fährst Caesar und sein Glück.“

System.

Das Verhalten des Herrn dem Volk gegenüber.

Die verschiedenen Namen Jesu.

Verschiedene Jüngercharaktere.

(Neue Sprüche:) Will mir jemand nachfolgen, der verleugne sich selbst, nehme sein Kreuz auf sich und folge mir (Matth. 16, 24). — Wer Vater und Mutter mehr liebt, denn mich, ist mein nicht wert (Matth. 10, 37).

Methode (Funktion).

Wenn wir echte Christen sein und dem Herrn wahrhaft nachfolgen wollen, so sollen wir wissen, dass wir einen beschwerlichen Weg wandeln, dass wir viel Kreuz und Ungemach auf uns nehmen müssen. Die blosse Begeisterung für den Herrn genügt nicht; man muss auch nach seinem Vorbilde leben und handeln, will man seinen Fussstapfen nachfolgen: Es werden nicht alle, die zu mir sagen: Herr, Herr! in das Himmelreich kommen, sondern die den Willen thun meines Vaters im Himmel.

Die Eltern soll man lieben und ehren (wie es uns das 4. Gebot befiehlt) und ihnen Pietät erweisen, auch über das Grab hinaus; am Totenfeste z. B. soll man die Gräber der Angehörigen schmücken etc. Ein Mann in höherem Berufe kann aber doch mitunter in die Lage kommen, solchen Pietätspflichten nicht immer genügen zu können (wie z. B. ein Missionär); denn die Liebe zum Herrn geht der Liebe zu den Eltern voran. Bloss in so weit darf man auch nur den Eltern gehorchen, als ihre Gebote nicht im Widerspruch mit den göttlichen Geboten stehen.

In Not und Gefahren sollen wir auch nicht gleich verzagen und den Mut verlieren, sondern wir sollen auf Gott vertrauen und an den uns wenden, der die ängstlichen und betrübten Herzen sowohl, wie die aufrührerischen Wellen des Meeres stillen und beruhigen kann. Die bekannten Sprüche und Liederverse, die diesem Gedanken Ausdruck verleihen, werden wiederholend zusammengestellt; neu liess ich noch hinzu lernen den 46. Psalm:

Gott ist unsere Zuversicht und Stärke, eine Hilfe in den grossen Nöten, die uns getroffen haben. Darum fürchten wir uns nicht, wenn gleich die Welt unterginge und die Berge mitten ins Meer sänken, wenngleich das Meer wütete und wallete und von seinem Ungestüm die Berge einfielen.

Der Herr Zebaoth ist mit uns, der Gott Jakob ist unser Schutz. Sela.

Bemerkungen.

In meinen Bemerkungen zu vorstehender Präparation will ich hauptsächlich einige Missverständnisse betreffs des Begriffs der methodischen Einheit, auf die ich im Gespräch mit Kollegen gestossen bin, berücksichtigen.*)

Den Bibelabschnitt Matth. 8, 18—27, den ich als ein einheitliches Ganze auffasse, habe ich nach den formalen Stufen, wie sie Ziller aufgestellt hat, methodisch bearbeitet. Die vier (oder fünf) formalen Stufen kommen nach Ziller überall zur Anwendung, wo es sich um die Bearbeitung eines Vielen, eines mannigfaltigen, kulturhistorischen oder heimatkundlichen Stoffes handelt oder wenigstens um solchen Stoff, der zur kulturgeschichtlichen Entwicklung in Beziehung steht. Wo aber kein konkreter, wertvoller Stoff vorliegt, da braucht derselbe auch nicht nach allen 5 Stufen bearbeitet zu werden. Abschnitte mit vorwiegend lehrhafter Tendenz, wie die Bergpredigt, Gleichnisse, systematische Abschnitte der Grammatik, des Katechismus, encyklopädische Lesestücke und dergl. sind nicht nach den 5 Stufen zu behandeln**). Denn hier liegt kein konkretes, mannigfaltiges Material vor, sondern grösstenteils fertige, abstrakte Begriffe. Analyse, Synthese etc. sind aber bloss verschiedene Stufen eines echten Abstraktionsprozesses. Wo man sich demnach noch genötigt fühlt, nach der Grammatik, nach dem Katechismus, dem Leitfaden zu unterrichten, da braucht man die Abschnitte derselben nicht ängstlich in die regelrechte Form einer methodischen Einheit zu giessen. Nach den Fordorungen des Lehrplansystems soll freilich ein solcher Unterricht womöglich gar nicht vorkommen.

Der Unterricht soll den Willen, den Charakter bilden. Zum Willen gehört nun zuerst ein Ziel, das er sich steckt und das er mit Anspannung aller seiner Kräfte zu erreichen sucht. Folglich muss auch im Erziehungsunterricht der Lehrer sowohl wie der Schüler sich Ziele stecken, nach welchen der Unterricht fortschreitet. An der Spitze der meth. Einheit steht deshalb ein Ziel, das womöglich den Inhalt der ganzen Einheit umspannen soll. Es ist das Hauptziel und bildet den Anfang der Einheit; davon sind die Spezialziele, wie sie zu Anfang der einzelnen Unterrichtsstunden, überhaupt im Fortschritt des Unterrichts aufgestellt werden, zu unterscheiden. Die Spezialziele sind natürlich dem allgemeinen Hauptziele untergeordnet. Am besten ist es, wenn der Unterricht so regelrecht fortschreitet, dass die Schüler selbst den Fortschritt, die Spezialziele anzugeben vermögen. Ich stelle in der Regel bloss beim Beginn einer meth. Einheit das Ziel selbst auf.

Das Ziel muss also an der Spitze der Einheit stehen, resp. zu Anfang der Stunde gestellt werden. Es muss ferner für die Schüler fasslich, verständlich sein; es darf keinen unverstandenen Begriff, kein unbekanntes Wort, keine rhetorischen Wendungen enthalten. Das Ziel, das der Lehrer aufstellt, darf drittens auch nicht zu inhaltreich sein; es darf nicht den Schülern die Arbeit vorwegnehmen und dem spätern Unterricht auf diese Weise das Interesse rauben. Es genügt, wenn durch das Ziel des Lehrers die Schüler in das betreffende Vorstellungsgebiet lebhaft hineinversetzt werden, so dass sie das Bedürfnis fühlen, in der Behandlung des Gegenstandes weiter fortzufahren. Es müssen durch das Ziel möglichst Erwartungsvorstellungen geweckt werden. So z. B. wäre es nicht richtig, wenn ich (nach der Behandlung der ersten 8 Strophen des Mühlorschen Gedichtes: Kaiser Otto I. und Heinrich) in die Klasse träte und sagte: Wir wollen heute lesen, wie sich nun der Kaiser mit seinem Bruder dennoch versöhnt. Dadurch hätte ich gerade den Hauptinhalt des letzten Abschnittes den Schülern vorweggenommen. In solchen Fällen lässt man sich lieber den Punkt angeben, bis zu dem man gestern gekommen ist; z. B. gestern haben wir gelesen, dass der Kaiser seinem Bruder zum 3. Male nicht verzeihen will; wir wollen nun sehen, was uns der Dichter noch weiter berichtet etc. „Dadurch wird namentlich auch der nächste Klassifikationsbegriff bei der Lektüre den Schülern nicht vorweggenommen. Das Ziel muss überhaupt nicht gerade in einem einzigen Satze bestehen. Es kann zerlegt, es kann vorbereitet werden.“

---

*) Zu weiterm Studium verweise ich auf Ziller Allg. Päd., § 23 und 24; Lange, über Apperception; Just, Erziehungsschule, Jahrg. II, Nr. 1 und 2 und Thrändorf, Päd. Studien, Heft V, S. 26; und auf die mir erst während des Druckes zu Händen gekommene 2. Aufl. von Rein I. Schulj., die sehr verbessert ist. Die in der Hauptsache gelungene Darstellung der formalen Stufen bitte ich ausdrücklich zu vergleichen.

**) Ziller, Allg. Päd., S. 239. —

Wie die Drohnng, wenn sie unbestimmt ist, einen grösseren Eindruck auf den Zögling macht,*) so ist es auch in gewisser Beziehung mit dem Ziele, das der Lehrer aufstellt. Bekannt ist ja auch, dass die Kinder vor der Weihnachtsbescherung gerade dadurch in die grösste Spannung versetzt werden, dass sie noch nicht genau wissen, was ihnen beschert wird. Wie es in diesem Falle falsch wäre, ihnen im voraus genau anzugeben: „Dn bekommst heute Abend das und das", so auch beim Ziele. — Das Ziel soll auch nicht bloss gewohnheitsmässig, nach der Schablone, aufgestellt werden, vielmehr soll es immer so beschaffen sein, dass es den Willen der Zöglinge anregt, wozu allerdings eine gewisse Kunst und eine sorgfältige Vorbereitung von Seiten des Lehrers gehört.

Endlich muss das Hauptziel auch noch der Art sein, dass sich die Analyse daran leicht und gut anschliessen lässt. Diese soll womöglich an einen Begriff, der im Ziele vorkommt, anknüpfen. Sie hat vor allem die bekannten Vorstellnngen ins Bewusstsein zn heben, die für die rasche und leichte Aneignung des Nenen, das die Synthese darbietet, notwendig sind. Die Analyse mnss genau berechnet sein auf das Neue, das die spätern Stufen, hauptsächlich die Synthese, bringen. Wenn der Lehrer an die Bearbeitung einer meth. Einheit geht, so muss er zunächst für sich ganz genau wissen, welche neuen Begriffe darin auftreten sollen. Dann analysiert er das Bewusstsein der Zöglinge und sucht diejenigen Vorstellungen darin auf und hebt sie über die „Schwelle des Bewnsstseins", die eben notwendig sind, damit die nenen Begriffe rasch, leicht und klar angeeignet werden. Davon hängt im Unterricht alles ab. Nichts soll nnvermittelt anftreten, weil es sich sonst nicht „anhackt", nicht klar aufgefasst wird.**) Bei der Darbietung des Nenen muss man sich auch darauf beschränken. Man hüte sich also davor, die Kinder mit neuen Begriffen, wozu aller Hintergrund fehlt, geradezu zu überschütten; dadurch befördert man nur die sog. Verstiegenheit und Blasiertheit. Deshalb sind allem Nenen ganz ausführliche nnd sorgfältig ausgearbeitete Analysen voranzustellen. Und wenn heutigen Tags soviel geklagt wird, dass die Schüler z. B. in der Geschichte, so vieles nicht verständen, nicht wiedergeben könnten, was ihnen der Lehrer erzählte, so liegt das grösstenteils daran, dass nicht gründliche Analysen angestellt werden, und dass man ihnen vieles giebt, wozu eben die „Hacken" im Bewusstsein fehlen. Man richtet sich dabei zu sehr nach dem Buche, nach dem Leitfaden, statt nach den Vorstellungen, die die Schüler diesbezüglich ans dem modernen Leben, aus der Heimatskunde, aus dem bisherigen Unterricht erworben haben. In der Analyse mnss man znnächst diese Vorstellungen aufsnchen, statt flott nach dem Leitfaden zu nnterrichten; denn dieser kann nun einmal das Heimatkundliche, das Individuelle nicht enthalten. Insofern alles Bekannte, was der Zögling im Bewusstsein trägt nnd was zur Aneignung des Neuen dient, aufgefrischt, reproduciert wird, sind in der Analyse vielfach sog. immanente Wiederholungen notwendig, die einen besonderen Vorzug vor den willkürlichen haben, weil sie durch den fortschreitenden Unterricht motiviert sind. In meiner Analyse treten nun solche Wiederholnngen von früher Gelerntem anf und bereiten das Nene der Synthese vor. Da mir unlängst ein Kollege sagte, er fände nicht zu Allem eine Analyse, so will ich hier noch ein anderes Beispiel aus meinem jetzigen Unterricht anführen. Morgen früh soll ich z. B. in der 5. Klasse (5. Schulj.) die deutsche Kaisergeschichte beginnen (nachdem ich die Siegfriedssagen und Bonifacius bereits behandelt habe). Ich will also Heinrich I. besprechen. In der Leipziger Übnngsschnle habe ich zwar keinen Geschichtsunterricht erteilt, aber ich weiss ja doch ungefähr, wie dort Heinrich I. besprochen wird. In der Analyse bringen die Übungsschüler das hierauf bezügliche Material, das sie aus der Heimatkunde (die früheren slavischen Bewohner der Leipziger Gegend) nnd was sie von ihren Schulreisen (Keuschberg-Merseburg etc.) wissen. Hier fällt das nnn alles weg: denn die Mädchen haben leider die Schulreisen nicht gemacht. Was stelle ich nun hier in die Analyse? Ich sehe mir znnächst die Geschichte Heinrichs I. genan an nnd da finde ich hauptsächlich dies Neue: In Deutschland verschiedene

*) Ziller, Allg. Päd., S. 99.

**) Vergl. hiezu Volkmann Psychol II, § 113, S. 193: „Auf geschickter Einleitung von Apperceptionen beruht die Kunst des Unterrichtes. Das Neue, dem sich freisteigende Vorstellungen zur Apperception anbieten, wird innerlich, weil von Innen aus erfasst und „bleibt hängen", das kalte Anstaunen, bei dem dem Schüler die Gedanken vergehen, ist die dem wahren Lernen feindseligste Stimmung." U. s. w.

Volksstämme, — Wahlreich, Heinrich aus sächsischem Stamme, Gründer eines machtvollen deutschen Königtums, Heeresorganisator, Städtebauer, die Kriege gegen die Ungarn, Slaven und Dänen etc. Da liegt es nun sehr nahe in der Analyse das voranzustellen, was die Schülerinnen aus dem Umgang, von den Nationalfesttagen über unsern jetzigen Kaiser Wilhelm I. wissen. Dadurch gewinne ich sehr wertvolle Apperceptionen für die Geschichte Heinrichs I.: König Wilhelm auch Organisator der preussisch-deutschen Armee, seine siegreichen Kriege gegen die Dänen, Österreich-Ungarn und gegen die Franzosen; er hat die deutschen Stämme geeinigt und Deutschland zu grosser Macht erhoben etc.; Deutschland ist jetzt eine Erbmonarchie u. s. w. Natürlich muss das analystische Material geordnet auftreten.

Die Synthese bietet nun das Neue dar. Dabei kommen hauptsächlich 2 psychologische Gesetze in Betracht; das eine ist das Gesetz der Succession, das andere der Wechsel von Vertiefung und Besinnung (der sog. geistige Respirationsprozess*). Das erstere Gesetz verlangt, dass der Stoff nicht massenweise auftrete, sondern rein und fein gegliedert, so dass jedes Glied, jedes Einzelne distinkt und präzis hingestellt und klar aufgefasst wird. „Die einzelnen Teile müssen dann aber auch mit einander verschmolzen oder doch zu rascher Aufeinanderfolge gebracht und in eine Einheit des Bewusstseins zusammen gefasst werden. Das Ganze muss durch Gliederung, Einteilung und Partition übersichtlich geordnet werden.“ Diesen 2. Prozess — die Zusammenfassung — nennt Herbart die Besinnung. Deshalb zerlege ich mir den ganzen Bibelabschnitt in 3 kleinere Abschnitte, wie sie auch der Enge oder Weite des Bewusstseins der Zöglinge entsprechen. Dieselben werden successive, nacheinander aufgefasst. Das Einzelne eines solch kleinen Abschnittes wird für sich klar aufgefasst, man vertieft sich in das Detail, versinkt nun aber nicht darin, sondern man lässt, nachdem das Einzelne klar aufgefasst worden ist, den Abschnitt ausführlich im Zusammenhang erzählen und nachher in einer Überschrift zusammenfassen; diese Überschrift ist eine Art der Besinnung.) Der Unterricht schreitet hauptsächlich nach diesen beiden Gesetzen vor. Die Gesetze der Succession und des Wechsels von Vertiefung und Besinnung sind auch nicht bloss auf die Synthese beschränkt, sondern müssen überall berücksichtigt werden, wo etwas Geistiges angeeignet wird.**) Bei der Darbietung des Neuen müssen sie aber vor allem beachtet werden, wenn keine Verwirrung im Unterrichte entstehen soll.

In bezug auf meine Einheit könnte jemand den Einwand erheben, warum ich den Bibelabschnitt zuerst lesen lasse und denselben womöglich im voraus für zu Hause zum Lesen aufgebe. Es mache doch einen viel tiefern Eindruck, wenn der Lehrer die biblische Geschichte lebendig und recht ausmalend erzähle. Hierauf ist nun folgendes zu entgegnen. Als häusliche Lektüre gebe ich den Abschnitt deshalb auf, damit mich das Lesen in der Stunde weniger anfhält und der Unterricht rascher fortschreitet. Für das Interesse des Schülers am Stoff ist es auch gar nicht günstig, wenn dasselbe gleich anfangs auf den Höhepunkt geführt wird; vielmehr ist es vorteilhafter, wenn das Interesse am Stoff erst allmählich wächst,***) gerade so wie in einer Dichtung, in einem Drama — Auf der andern Seite ist es auch sehr wichtig, dass man die Schüler anhält, selbst aus dem Bibeltexte zu schöpfen und sich den Inhalt zu konstruieren, anstatt dass ihnen der Lehrer durch die vorangestellte Erzählung die Hauptarbeit vorwegnimmt. Wenn heutigen Tags vielfach geklagt wird, dass zu Hause nicht mehr so viel in der heiligen Schrift gelesen werde, so liegt das vielleicht auch daran, dass man die biblischen Geschichten bloss erzählt (à la Wiedemann), anstatt dafür zu sorgen, dass die Schüler in der Bibel recht heimisch würden. Dies letztere ist aber doch eine Hauptaufgabe des evangelischen Religionsunterrichtes!

Wie ist nun eine zusammenhängende, ausmalende Erzählung auf Grund des Bibeltextes zu gewinnen? Ich mache es in meinem Unterricht so. Der betreffende Bibelabschnitt wird ein- bis zweimal gelesen. Dann frage ich, wer mir den Inhalt des Abschnittes angeben könne. Es sind immer einige, die sich dazu melden. Meldet sich kein Schüler, so müsste der Abschnitt mit Rücksicht darauf noch ein-

*) Ziller, Allg. Päd., S. 226.

**) Nur werden z. B. die Besinnungen auf den spätern Stufen immer reicher und höher. (Vgl. die Stellen aus Herbart in Rein I. Schulj. 2. Aufl. S. 24 f.)

***) Ziller, Allgem. Päd., § 25, S. 275. — Rein, 4. Schulj., S. 111; Anmerkung.

mal gelesen werden. Von den Meldenden bestimme ich nun einen bessern. Derselbe erzählt den Inhalt, vielleicht nicht ganz genau; ein zweiter ergänzt das Fehlende. Vielleicht fehlt aber immer noch etwas zu der Inhaltsangabe. Da weise ich den Schüler auf den betreffenden Vers und lasse den Vers noch einmal lesen.*) Nun erzählt zunächst der erste Schüler den Inhalt vollständig; von dem lernen es die andern, ohne dass der Lehrer dabei viel dazwischen fragt. Die Erklärung eines Wortes oder Satzes wird in die Erzählung eingeschoben, und nachdem es für sich klar gemacht worden ist, mit dem Vorhergegangenen verschmolzen. Auf diese Weise kommt die so geläuterte Totalauffassung zu Stande. Sie wird von einem besseren, mittleren und schwächeren Schüler in rascher Abwechslung erzählt. Geschieht das fliessend, ohne grossen Anstoss, so wird angenommen, dass es alle Schüler leisten können. Der Lehrer kann dies auch am Melden der Schüler erkennen. Zuletzt wird gefragt, wer den ausführlich erzählten Inhalt in einer Überschrift zusammenfassen könne. Vermag es kein Schüler, so ist das ein Grund, den Abschnitt mit Rücksicht darauf noch einmal erzählen zu lassen, bis eben „die Zuspitzung des Gewölbes", die Hervorhebung des Wesentlichen vollständig gelingt.**) Ein Schüler fasst nun den Inhalt in einer Überschrift zusammen, die natürlich individuell verschieden sein kann.

Mit der Auffassung des thatsächlichen Inhaltes schliesst die Synthese noch nicht ab. Jetzt tritt noch die rationale, reflektionsmässige Betrachtung hinzu, die nach psychologischen, ethisch-religiösen Motiven der Geschichte frägt. Dadurch erlangt auch die Aneignung des Historischen einen viel sichern Halt im Bewusstsein und dadurch gewinnt man praktische Grundsätze und Begriffe, die den Charakter des Zöglings fördern. Das geschieht durch die sog. Konzentrations- (Kern-) fragen, welche die Gesichtspunkte aufstellen, wodurch der Erzählungsstoff psychologisch, ethisch-religiös vertieft wird. Die Form der Konzentrationsfragen und die Art ihrer Behandlung wird nun sicher bei verschiedenem Stoff und auf verschiedenen Stufen verschieden sein. Die Fragen brauchen auch nicht gerade in der Frageform aufzutreten. Im Zillerschen Seminar sind die Konzentrationsfragen auch zu verschiedenen Zeiten verschieden behandelt worden. Ich glaube aber, dass die Konzentrationsfragen, wie ich sie aufgestellt habe, im Prinzip auch im Seminar gebilligt werden. Man wird mir aber vielleicht einwenden, dass ich in den 3 letzten Konzentrationsfragen allgemeine Grundsätze, die gerade aus dem konkreten Material herausgearbeitet werden sollten, aufstellte. Dieser Einwand ist vielleicht auch einigermassen berechtigt. Aber die allgemein giltigen Grundsätze (dass ein echter Jünger Christi viel Kreuz und Ungemach erdulden muss und dass er auch in Gefahr und Not nicht gleich verzagen soll), womit ich die Konzentration einleite, sind ja nicht neu. Ich nehme also insoweit den Schülern gar nichts vorweg. Denn diese Grundsätze sind in den sieben Schuljahren sicher schon oft aufgetreten. Neu ist aber die Art, wie sie hier auftreten. Ich veranlasse also die Schüler, an dem konkreten Material des Abschnittes, das dabei noch einmal erzählt wird, die Richtigkeit der aufgestellten Grundsätze nachzuweisen. Dr. Just behandelt allerdings die Konzentrationsfragen in seiner Präparation über Mose etwas anders.***) Bei ihm erzählen die Schüler z. B. im 1. Teil der Synthese den Vers: „Zu den Zeiten, da Mose war gross geworden, ging er zu seinen Brüdern und sahe ihre Last und ward gewahr, dass ein Egypter schlug seine Brüder, der ebraischen einen (2. Mose 2, 11)." Darnach eröffnet Just seine Betrachtung mit der Frage: Was macht uns denn Moses lieb in unserer Geschichte? und die Kinder — sagt Just — werden jetzt mit Leichtigkeit die Antwort finden: Das macht ihn uns lieb und wert, dass er im Glücke seines Volkes nicht vergisst. Ich zweifle nun sehr, dass die Kinder diesen Grundsatz auf Grund des vorhin angeführten thatsächlichen Materiales „mit Leichtigkeit" finden. Der Lehrer wird vielmehr genötigt sein, nach verschiedenem Hin- und Herfragen im wesentlichen den Grundsatz selbst zu geben. Deshalb fragt es sich, ob es nicht auch hier besser wäre, wenn der Lehrer den allgemeinen Grundsatz voranstellte, zumal derselbe, wie sich aus der Association Just's zeigt, nicht

*) Einen dritten Schüler ziehe ich nicht heran, weil sich im Unterricht nicht zu viel Nichtwissende häufen dürfen, wodurch die Unwissenheit zu sehr ans Tageslicht träte und einen deprimierenden Eindruck auf die ganze Klasse ausübe (Allg. Päd., S. 228).

**) Ziller, Allg. Päd., § 26, S. 298 und 299.

***) Erziehungsschule. Jahrg. II, Nr. 1.

ganz unbekannt ist. Der Lehrer würde dann etwa so die Konzentration eröffnen: Auch im Glücke soll man seiner Angehörigen, seines Volkes, auch wenn es noch so arm und verachtet ist, nicht vergessen. Woran sehen wir das in unserer Geschichte? U. s. w. Dadurch kommt meiner Ansicht nach auch eine ganz neue Art der Behandlung in die Erzählung; der Unterricht schreitet bestimmter und rascher vorwärts. Hiermit will ich aber die Behandlung der Konzentrationsfragen nicht entschieden haben. Die Sache bedarf wohl noch einer gründlicheren Erörterung.

Bei den Konzentrationsfragen (wie bei der Association) müssen die Sprüche ebenso gut auftreten und zwar wörtlich, wenn sie bekannt, dem Inhalte nach, wenn sie neu sind. Der neue Begriff — Spruch — tritt aber in seiner präcisen, klassischen Form erst auf der Stufe des Systems auf. Dadurch bleibt auch der neu auftretende Begriff längere Zeit (in der Synthese, Association) flüssig, was doch sehr wünschenswert ist.*) Nachdem der konkrete Inhalt nach solchen Gesichtspunkten vertieft aufgefasst und durchgesprochen ist, wird der ganze Abschnitt zusammenhängend erzählt, aber so, dass die ethisch-religiösen Betrachtungen in die Erzählung eingeflochten werden. Das ethisch-religiöse Urteil muss in der Erzählung durchklingen; man muss es hören, dass jetzt der Zögling den Inhalt psychologisch wie ethisch erfasst hat. Mit dieser so geläuterten Totalauffassung schliesst die Synthese ab und das Interesse am Erzählungsstoff ist vielleicht auf den Höhepunkt gekommen.

Damit ist aber die Bearbeitung der Begriffe und Grundsätze, die im konkreten Material der Synthese enthalten sind, noch nicht beendigt. Vielmehr muss das synthetische Material, mit welchem das Begriffliche verbunden ist, mit noch anderem ähnlichen Material, das dem Zögling bereits bekannt ist, in Beziehung gesetzt werden. Dadurch hebt sich das Allgemeingiltige und Notwendige um so leichter und besser heraus, während das Unwesentliche abgeschieden wird. „Zur rechten Aussonderung des Systematischen wird das synthetisch Neue mit dem in älteren Gedankenkreisen Enthaltenen verbunden", und dies geschieht vor allem auf der Stufe der Association. Dieselbe vollzieht sich in zwei Hauptformen. „Bei beiden muss der konkrete Inhalt der Synthese noch einmal repetitionsweise durchlaufen und die Aufmerksamkeit auf das darunter verborgene Allgemeingiltige und Notwendige des fachwissenschaftlichen Systems hingelenkt werden. Bei der einen Hauptform wird anderer zufälliger Stoff mit dem synthetisch Neuen in Verbindung gesetzt."**) Der Stoff kann aus einem anderen Teile der Synthese, aber auch aus der Analyse, aus älteren Gedankenkreisen des Zöglings überhaupt, entlehnt werden. Das erstere ist z. B. der Fall, wenn ich in der Association die beiden Jünger miteinander vergleiche, das letzte, wenn ich an Bonifacius, an unsere heutigen Missionäre. — an Caesar erinnere. Dadurch wird der Eindruck des Allgemeingiltigen und Notwendigen (z. B. der systematischen Sprüche) bedeutend verstärkt; das Begriffliche hebt sich um so klarer heraus; die verschiedenen Persönlichkeiten treten mehr und mehr zurück, wenngleich sie noch immer im Untergrund des Bewusstseins mit dem Begrifflichen zusammenhängen.***)

Während die erste Hauptform der Association auf dem eigentlichen Gegensatz beruht, d. h. darauf, dass die entgegengesetzten Vorstellungen im Bewusstsein zurücktreten und das begrifflich Allgemeingiltige und Notwendige zurückbleibt und um so klarer hervortritt, — beruht die zweite Hauptform auf dem Kontrast, d. i. auf der Verbindung des Entgegengesetzten mit gleichen Elementen. Dieser zweiten Form entspricht es z. B., wenn ich das jetzige Verhalten Jesu dem Volke gegenüber mit dem früheren Verhalten in Beziehung setze. Dadurch wird das Entgegengesetzte, das verschiedene Verhalten, besser beleuchtet und zu grösserer Klarheit erhoben nach dem Spruche: Contraria inter se opposita elucescunt.†) Die gleichen Elemente sind hier: Jesus und das Volk.

Die Association knüpft womöglich an die Synthese an und ist zunächst für den Aufbau des Systems berechnet. Was hierfür nicht geeignet ist, in unserem

*) Ziller, Allg. Päd., §. 25, S. 275.

**) Allg. Päd., S. 244.

***) Ziller, Allg. Päd., S. 245. Volkmann, Psychol. II, S. 238: „Nur ein reicher Besitz konkreter Erfahrungen ist im Stande, die Basis wertvoller Abstraktionen abzugeben."

†) Ziller, Allg. Päd., S. 249. Volkmann, Psychol. II, S. 371: „Die Ähnlichkeit bewahrt die ursprünglichen Beleuchtungsgrade, der Kontrast verdichtet sie zu Schlaglichtern."

Falle, was nicht zum Aufbau der ethisch-dogmatischen Schulwissenschaft dient, wird nicht associirt. Deshalb treten in der Association äusserlich kulturhistorische Notizen, rein Geographisches nicht auf, sondern bloss wertvolle psychologische und ethisch-religiöse Vorstellungsweisen. Das Geographische wird vielleicht in der Synthese behandelt, geht dann aber am besten an die Geographie über. Die Association kann allerdings auch über ihren nächsten Zweck hinausgehen. Sie bereitet dann nicht bloss das System vor, sondern auch die Methode, die Anwendung der Begriffe und Grundsätze.*)

Auf der Stufe des Systems treten nun die Begriffe und Grundsätze, so weit es nur der Geist der Zöglinge gestattet, in der knappen, präcisen Form und so geordnet auf, wie es dem fachwissenschaftlichen System entspricht. Freilich wird man besonders bezüglich ethisch-religiöser und psychologischer Vorstellungsweisen bei psychischen Begriffen stehen bleiben, worüber sich auch in anderen Fächern die Volksschule selten erheben wird. Die Begriffe werden auch nicht bloss mündlich, scharf und bestimmt ausgesprochen — der Spruch in der klassischen Form —, sondern auch schriftlich fixiert. Die neu gewonnenen Begriffe müssten auch mit anderem schon bekannten begrifflichen Material zusammen geordnet werden.

An den Ausbau des sogenannten spezialisierten Katechismus**) kann ich aber nicht denken, da ich die Schüler wahrscheinlich bloss bis Ostern habe. Vor der Hand lasse ich die Sprüche und Begriffe im Krüger'schen Katechismus, den die Schüler besitzen, anstreichen oder im Diarium aufschreiben.

Nun ist noch eine sehr wichtige Stufe, die sog. Methode oder Funktion übrig, die den Gebrauch der gewonnenen Begriffe lehrt. Im Religionsunterricht handelt es sich hier vor allem darum, dass die Schüler die Grundsätze, die sie durch die Beurteilung fremder Personen und Verhältnisse gewonnen haben, auf sich selbst, auf ihr eigenes Handeln, wenn auch bloss in der Phantasie, anwenden. Psychologisch liegt freilich die sittliche Beurteilung anderer viel näher, ist auch viel leichter und in so weit mag sie auch (in der Synthese) vorangehen. Man muss aber dafür sorgen, dass sich die Schüler nicht zu sehr in der Verurteilung anderer gefallen. Aus diesem Grunde müssen ja auch im Unterricht überwiegend wohlgefällige Verhältnisse vorgeführt werden. Das Löbliche Anderer kann man ja nie genug anerkennen. Anders dagegen, wenn einige verwerfliche Züge bei Männern, wie Moses, vorkommen. Da dürfen sich die Schüler nicht als scharfe, lieblose Richter aufwerfen und sich einbilden, als ob sie über solche Persönlichkeiten erhaben wären. Ich weiss aus meiner letzten Zeit in der Übungsschule, dass ein sehr eifriges und in dieser Hinsicht sehr feinfühlendes Mitglied mit Recht an dem Urteilen der Übungsschüler etwas Anstoss nahm. Hier gilt eben der Spruch aus der Bergpredigt: „Richtet nicht etc." und „Was siehst du den Splitter etc. (Matth. 7, 1—5)". Das tadelnde Urteil muss dann mit Rücksicht auf die historischen Verhältnisse etwas gemildert werden. Die Schüler dürfen auch nicht angehalten werden, über Sachen zu urteilen, die sich schwer entscheiden lassen,***) z. B. ob es recht war, dass die Israeliten Kanaan eroberten. Wenigstens müssen sie bei der Beurteilung einer solchen Frage die Schwierigkeit der Entscheidung einsehen lernen. Die ethische Selbsterkenntnis, das Sokratische *γνῶθι σεαυτόν* ist zwar sehr schwierig und tritt auch psychologisch sehr spät auf,†) aber gerade deshalb darf es im Gesinnungsunterrichte nicht versäumt werden. Die letzte Stufe der methodischen Einheit, auf welcher der Zögling zu der ethischen Selbsterkenntnis angeregt werden soll, darf deshalb nicht fehlen. Die an fremden Verhältnissen gewonnenen Grundsätze sollen vor allem dazu dienen, dass er sich selbst denselben unterwirft und sich darnach richtet.

Ausserdem kann auf der Methode das System noch erweitert werden. Es können z. B. grössere Bibelabschnitte, wie Psalmen, Gesangbuchverse, die die gewonnenen Gedanken (z. B. einen Bibelspruch) weiter ausführen, gelernt werden.

---

*) Ziller, Allg. Päd., S. 251.

**) Leipziger Seminarbuch, S. 80. Jahrbuch f. w. Päd. IX., S. 161, nebst den Erläuterungen dazu. An der Übereinstimmung betreffs des „spezialisierten Katechismus" fehlt freilich selbst in den engsten Kreisen des Zillerschen Seminars noch sehr viel.

***) Ziller, Ethik, S. 315.

†) Ziller, Ethik, S. 25.

Die vorliegende Einheit braucht im praktischen Unterricht nicht genau so durchgesprochen zu werden, wie ich sie hier der besseren Übersicht halber niedergeschrieben habe. Es braucht z. B. nicht die ganze Synthese absolviert zu sein, bevor die Association beginnt. An den einen Teil der einen Stufe können sich ganz zweckmässig die betreffenden Teile der darauf folgenden Stufen anschliessen. So können z. B. zu einer Konzentrationsfrage gleich die dazu in Beziehung stehenden Teile der Association, des Systems und der Methode hinzu genommen werden. Für den raschen Verlauf der Apperception ist das oft sehr empfehlenswert, da die einmal begonnene Apperception nicht unnötigerweise gehemmt werden darf.*)

Endlich empfiehlt Ziller auch noch eine andere Feinheit bei der praktischen Behandlung einer methodischen Einheit. Trotz aller Gründlichkeit darf im Zögling doch nie der Gedanke aufkommen, als ob der Unterricht still stehe. Dem Vorwärtsstreben der Zöglinge muss immer einigermassen Rechnung getragen werden. Da nun aber auf den drei letzten Stufen vielfach bloss Wiederholungen, wenn auch in anderer Form, vorkommen, so könnte leicht beim Zögling das Bewusstsein entstehen, als ob der Unterricht gar nicht fortschreite, wodurch das Interesse an demselben gelähmt würde. Deshalb gilt als Regel, dass, sobald die Synthese der einen Einheit beendigt ist, eine neue Einheit beginnt, und zwar gehen dann die Association, das System und die Methode der ersten Einheit neben der Analyse und Synthese der zweiten Einheit her. Auf jeden Fall muss aber die erste Einheit beendigt sein, ehe die zweite Einheit bis zum Schluss der Synthese gekommen ist. Auf diese Weise kommen in einer Unterrichtsstunde häufig zwei Gedankenprozesse vor. Im ersten Teil der Stunde wird die neue Einheit fortgeführt, im zweiten Teil wird die Association, das System und die Methode der vorigen Einheit behandelt. Das scheint nun allerdings sehr schwer zu sein, da durch die Abwickelung zweier Gedankenprozesse leicht Verwirrung entstehen könnte. Nach meiner Erfahrung ist die Befolgung dieser Regel gar nicht so schwer; im Gegenteil, dadurch kommt Leben, es kommt Abwechselung in den Unterricht, was doch so sehr vorteilhaft ist. Wenn einem eine ganze Stunde zu Gebote steht, so reicht auch die Zeit dazu hinlänglich aus. Die beiden Gedankenprozesse sind einander auch nicht so entgegengesetzt, da sie ja ähnliche Vorstellungsweisen enthalten. Dieselben deute ich auch gleich zu Anfang der Stunde im Ziele an, indem ich z. B. sage: Wir wollen eine neue Heilung — die des Gichtbrüchigen — besprechen und dann noch einige Sprüche zur Geschichte des Seesturmes lernen.

Die formalen Stufen sind nun bloss ein kleiner, wenn auch notwendiger Teil im Lehrplansystem, wie es sich Ziller denkt. Ganz losgelöst von demselben haben sie meiner Ansicht nach wenig Wert. Im Lehrplanaggregat sind sie mehr Flickwerk, „neuer Most in alten Schläuchen". Deshalb sollte mit der methodischen Behandlung des Stoffes nach den formalen Unterrichtsstufen das Bestreben Hand in Hand gehen, das ganze Lehrplansystem immer mehr auszubauen und einzuführen.

Mühlhausen in Thür., den 6. Februar 1882. Reinerth.**)

2. Ein Festtag des pädagogischen Seminars zu Jena.

„Saure Wochen, frohe Feste." Diese Goethe'schen Worte könnte man wohl keiner Institution mit grösserem Rechte zur Devise geben, als dem pädagogischen Seminar zu Jena. Die grosse ethische Bedeutung von Festlichkeiten, wenn sie hervorgegangen sind als freie Produkte des ureigenen Geistes der betreffenden Vereinigung, hat der Gründer und Leiter des Seminars, Schulrat Prof. Dr. Stoy, von Anfang an klar erkannt und deshalb es sich stets besonders angelegen sein lassen, die einzelnen Feste zu recht würdigen zu gestalten. Es wird wohl kaum eines der zahlreichen alten Mitglieder des Seminars geben, für welches nicht mit der Erinnerung an den einen oder anderen der Festtage eine ganze Reihe frendiger Gefühle verknüpft wäre. Der 9. Dezember ist der Stiftungstag des Seminars. Die

*) Ziller, Allg. Päd., S. 305.

**) Das Voranstehende hat hauptsächlich den Inhalt eines Vortrages über die formalen Stufen gebildet, den ich in 3 Conferenzen unseres Mädchenschulkollegiums gehalten habe und an den sich lebhafte Debatten anschlossen.

Feier desselben war diesesmal auf den 10., einen Sonnabend, verlegt worden, um den auswärtigen Mitgliedern den Besuch des alten, lieben Jena möglichst zu erleichtern. Wenn nun freilich trotzdem nur sechs derselben sich eingefunden hatten, so darf man hieraus nicht voreilig auf ein Erkalten der Teilnahme seitens der Veteranen schliessen. Die zahlreich eingegangenen Briefe, Depeschen und Postkarten bewiesen, dass man auch in der Ferne den Tag nicht vergessen hatte. Die Feier zerfiel, wie herkömmlich, in eine mehr ernste, die im Universitätsgebäude, und eine mehr heitere, die im Saale der Seminarschule abgehalten wurde. Bei der ersteren hielt Schulrat Stoy folgende Ansprache an die Versammlung:

„Es ist wieder ein Jahr verrauscht. Einem Strome gleich verrauscht das menschliche Leben überhaupt, und ganz besonders ein arbeitsvolles Leben. Wir mit unserem Seminarschifflein pflegen nun im Jahre dreimal zu landen, einmal am Anfange des Sommersemesters, das zweite mal am Anfange des Wintersemesters, aber am längsten und andächtigsten an dem Tage, den wir heute feiern. Wie es einem besonnenen Schiffer, der recht fahren und dem Ziel sich endlich mehr und mehr annähern will, ziemt, schauen wir rückwärts und vorwärts. Ich schaue rückwärts, im Namen des Seminars, nicht in meinem Namen, vielmehr im Namen der Idee, im Namen des Seminargenius, dessen Diener ich zu sein mir gelobt habe; ich schaue zurück und habe da meine besonderen Punkte, an denen mein rückschauendes Auge verweilt, sicher, sowohl Licht als Schatten zu finden. Wende ich mich, wie es dem menschlichen Bedürfnis zunächst liegt, nach der ersten Seite, nach den Lichtpunkten. Dieses Suchen nach den Lichtpunkten knüpfe ich an zwei Begriffe, die der pädagogischen Ethik angehören, indem ich ausschaue nach dem pädagogischen Interesse und nach der aus demselben hervorgehenden sittlichen Stimmung, dem Übergehen des Interesses in Handlung. Bei diesem Schauen kann ich nun diesmal, ich möchte fast sagen, mehr als so manches Jahr, mich erfreuen an gar viel hellen Punkten in dem Bilde des vergangenen Jahres mit seinen verschiedenen Ereignissen. Was das pädagogische Interesse betrifft, so ist dieses Jahr wirklich ein liebes und freundliches gewesen. Ich kann das knüpfen an drei Begriffe, bei deren Betrachtung jeder in seiner eigenen Rückschau die Richtigkeit meiner Beurteilung, die gewiss nicht die eines Schmeichlers ist, prüfen kann. Ich glaube, dass wir unbefangen, unparteiisch und unegoistisch sagen können von dem abgelaufenen Jahre: Es war dieses pädagogische Interesse regsam und sichtbar: 1. Im Aufnehmen. Es ist doch manches hier vorgetragen, es ist auch Neues hier dargeboten werden, aber stets war Freudigkeit, Empfänglichkeit, Offenheit zu verspüren. Ich denke hierbei an die Durcharbeitung der Lehrpläne, an die pädagogisch-psychologischen Analysen: Aufrichtigkeit der Hingebung an diese Aufgaben, diese glaube ich mit gutem Gewissen bei der bei weitem grössten Mehrzahl der Mitglieder konstatieren zu können. 2. Im Übernehmen. Denn hier zeigt sich, ob das Interesse ein lebendiges und kein mattes ist. Inbetreff dieses Übernehmens habe ich manche Leiden und Schmerzen hinter mir. Das Ziehen und Zerren beim Zugreifen hat für mich einen so peinlichen, aus Liebe zu allen einzelnen Mitgliedern hervorgegangenen Schmerz, dass ich sagen kann: In diesem einen Schmerz sammelt sich, was ich sonst Schmerzliches erfahre. Aber in diesem Jahre habe ich mit Freuden bemerkt ein stilles Übernehmen eines oft unbequemen Amtes, und das Leid ist mir kaum einmal begegnet, dass die mir durchaus widerwärtige Unwilligkeit bei der Übernahme der Lehrplanarbeiten, die wahrlich nicht gering waren, hervorgetreten wäre. Ich will hier gedenken unseres Oberlehrers Z...., der mit bestem Beispiel vorangegangen ist; ich will auch gedenken des geschiedenen V..., der wahrhaft musterhaft war, auch erwähnen des P..., der sein freudiges Übernehmen vielfach bewiesen hat. 3. Im Teilnehmen, nämlich an den Individuen, worin ich dieses ächt pädagogische Interesse sehe. Und obwohl ich mehr Teilnahme am Seelsorgerverein gewünscht hätte, so ist doch im allgemeinen bei der Mehrzahl der Beteiligten ein reges Interesse vorhanden gewesen. Ganz besonders auf unserer Reise. Es war wahrhaft erhebend, wenn ich sah, wie die einzelnen der leiblichen und geistigen Bedürfnisse unserer kleinen Wanderer sich angenommen haben. Auch manches andere könnte genannt werden, was hier aufzuzählen nicht weiter meine Aufgabe ist. Ich kann mich also in Wahrheit freuen, dass ein in solchem Lichte stehendes Jahr es ist, auf das ich zurücksehe.

Aber verbergen wir uns auch den Schatten nicht. Hier müssen wir er-

wähnen die Unpünktlichkeit, welche, näher zugesehen, ein Nachlassen des sittlichen Ernstes ist; ich meine die Unpünktlichkeit in der Ablieferung durch bestimmtes Wort übernommener Arbeiten. Bei Nachfragen erfolgte oft eine Verneinung; ich meine auch die Unpünktlichkeit in der Vorbereitung: Gar manche unvorbereitete, gar manche ohne rechte Gewissenhaftigkeit abgehaltene Stunde wäre zu verzeichnen, welche anhörend, ich oft in stillem Kummer aus der Klasse wieder hinausgegangen bin; ich meine auch die Unpünktlichkeit im Besuche der Versammlungen: Wer in das Seminar eintritt, übernimmt ein Amt, und die drei Konferenzen gehören zusammen. Wer sich einbildet, das Kritikum sei das wichtigste, der hat den alten Menschen noch nicht ausgezogen, wie sich es ziemt. Das Scholastikum als die Betrachtung des Kleinen in der Erziehung ist darum so wichtig, weil in der Erziehung, wie in der Welt überall, gerade vom Kleinsten das Grösste abhängt. Für unser Seminar ist es ein sehr Wichtiges, dass wir uns dieser grossen Aufgabe bewusst werden, damit wir nicht, wie Herbart sagt, auf den Gedanken kommen, als ob in der Schule das Wissen, das Lehren so sehr alle Kräfte in Anspruch nehmen müsste, dass darüber die andere Thätigkeit der Beziehung auf das Einzelne, auf das sittliche Gedeihen nicht könnte zu ihrem Rechte kommen. Unser Seminar muss es beweisen, dass auch die erziehliche Arbeit sich an dasselbe anknüpft. Die Unpünktlichkeit im Besuche der Versammlungen ist ein tiefer Schatten, der freilich nur einen Teil der Glieder trifft; aber wenn ein Glied leidet, leiden alle, insofern also auch das ganze Seminar.

Von hier, auf der Höhe, auf der wir stehen, dürfen wir nunmehr schauen in das neue Lebensjahr. (Dass ich es nicht vergesse, noch ein Wort zu sagen, was die sittliche Stimmung betrifft inbezug auf die Unterordnung unter das Gesetz, unter die Schulordnung. Da trat die sittliche Gesinnung der Aufrichtigkeit und der Wahrheitsliebe hervor, und das sei ja nicht vergessen, unter den Lichtseiten besonders erwähnt zu werden.) Zweierlei ist es, was mir einkommen muss, nämlich Mahnung und Wunsch. Die Mahnung ist: Lasset uns abthun, was noch von dunkeln Flecken in unserem Wandel gewesen ist, lasset unsere Vorsätze und Handlungen mehr und mehr durchdrungen werden von dem Geiste einer ächten Selbstverleugnung im Dienste der Jugend. Ich übergebe Ihnen diese Mahnung bei der gemeinsamen Fahrt, zu der uns Gott zusammengeführt hat. Ich habe die Überzeugung, dass wir wirklich auf einer Fahrt nach einer besseren Zukunft unserer Jugend begriffen sind. Und da lassen Sie mich das in den Wunsch kleiden, dass das recht wohl gelingen und die Stimmung recht Ihr ganzes Wesen durchdringen möge: das ist die Stimmung zur Arbeit. Ich wünsche dem Seminare im neuen Jahre recht saure Wochen, dann aber auch recht frohe Feste und nehme den alten Spruch der Bibel mit einer Veränderung auf: Einen fröhlichen Arbeiter hat Gott lieb. Dazu gebe Gott seinen Segen!

Und nun erbitte ich mir Ihre freudige Zustimmung, wenn ich, gestützt auf Erfahrungen aus meinem eigenen Leben und aus dem Leben eines vertrauten Freundes von mir und nach dem Vorgange unseres Lehrers Herbart, eine Thätigkeit berühre, die für den angehenden, wie für den schon im Amte stehenden Lehrer gleich wichtig ist, das ist das Tagebuchführen. Mein Freund Finger hat seine „Heimatskunde" nur auf Grund eines Tagebuches ausgeführt, und was ist das für ein köstliches Werk! Auch von meiner eigenen Zeit kann ich sagen, dass ich zahlreiche derartige Aufzeichnungen gemacht habe. Und unser grosser Herbart, wenn ich lese in den herrlichen Berichten an die Eltern seiner Zöglinge, der hat erst aufgezeichnet! Das sind eigene Zeugnisse. Wer vorwärts kommen will, muss immer bei der Hand haben die Erinnerung an das, was er bisher gewirkt hat. Im Kopfe ist das nicht zu behalten, nach psychologischen Gesetzen mengt sich da alles nur zu einem dunkeln Gesamteindruck zusammen. Wer weiter will, muss eine klare, bestimmte Erinnerung haben von dem, was er geleistet. So ist also mein Geburtstagsgeschenk: Jeder führe ein Tagebuch. Ich will, ächt pädagogisch, meine Aufgabe beschränken: Es verspricht mir jedes Mitglied des Seminars, dass es über einen Gegenstand, über den es unterrichtet, ein Tagebuch führen will. Wer dem nicht viel widmen kann, der nehme das kleinste Fach. Also da ist viel offen gelassen für die Zeit- und Kraftausstattung und sonstige Verhältnisse."

Bei dem 2. Teile der Feier, der bis in die vierte Morgenstunde sich ausdehnte,

fehlte es nicht an kernigen Reden und Toasten. Um 10 Uhr versammelte der Herr Schulrat nach alter Sitte „die Geister seiner Lieben in der Ferne" um sich, wissend, dass in dieser Stunde die Gedanken von Hunderten alter Schüler beim Feste in Jena verweilten. Von den warmen Worten des Redners bei dieser Gelegenheit heben wir folgende hervor: „Das ist das Eigentümliche unserer Kunst, dass sie nicht bloss das idealste Objekt hat, nämlich das Ebenbild Gottes zu gestalten in der Jugendzeit, sondern dass sie ihre Kraft auch in der Rückwirkung auf den Künstler zeigt. Jede Kunst übt mildernden und läuternden Einfluss, aber einen solchen unwiderstehlichen ganz gewiss keine. Wer rechter Erzieher ist von Grund der Seele, der wird selbst mit geläutert, und ob er auch falle ob er auch strauchle, ob er auch von den Schlacken des Lebens dieses oder ein anderes auf sich nähme, immer bekommt er durch diese Arbeit die Kraft der Reinigung. Das ist das Zauberhafte dieser Kunst, und in diesem Zauber liegt der Grund, warum edle Naturen am treuesten am Seminare festgehalten haben." Vor allem ist nun noch der vielen Veranstaltungen zu gedenken, welche die jetzigen Mitglieder des Seminars zur Verherrlichung des Festes getroffen hatten. Da gab es eine wahrhafte Fülle musikalischer Leistungen ernsten und heiteren Genres, eine sehr gewürzreiche Festzeitung und eine grosse Menge kühn entworfener Bilder mit Scenen aus dem Seminarleben. Die Versteigerung der letzteren ergab einen namhaften Beitrag zur „Reisekasse". Alles in allem — das Fest muss ein wohlgelungenes genannt werden, namentlich deshalb, weil es beredtes Zeugnis von jenem freien Interesse an der Pädagogik ablegt, in dessen Pflege das Seminar von jeher seine hauptsächlichste Aufgabe erblickt hat.

3. Ostermann — Flügel.

Der im Jahrgang 1881, Heft 2, geführte Streit, Fragen aus der Herbartischen Metaphysik und Psychologie betreffend, hat in der Schlesischen Schulzeitung, 1. Jahrgang 1881, Nr. 37, Nr. 49, Nr. 50; 1882, Nr. 3 und Nr. 4, eine Fortsetzung gefunden. Herr Lehrer Grabs in Glogan nimmt sich hier mit entschiedenem Geschick und mit Glück der angegriffenen Punkte an. Sein Gegner ist ein Herr Rissmann, der im Eingang seines gegen Herbart gerichteten Artikels einen Rückblick auf seine eigene pädagogisch-philosophische Entwicklung wirft. Herr Rissmann war anfangs nach seiner Erklärung „Herbartianer, wie er im Buche steht", d. h. „er begann die Sprache der Schule zu reden und die Begriffe der Vulgärpädagogen mit herbartischen Etiketten zu versehen, mit geheimnisvoller Miene vom erziehenden Unterricht, von der Pflege des vielseitigen Interesse etc. zu sprechen." Aber „vom blinden Verehrer" ward Herr Rissmann allmählich „zum kritischen Zweifler" und jetzt „glaubt er jenes Fieber ganz überwunden zu haben." Wir erlauben uns, ihm hierzu zu gratulieren — aber auch zugleich uns selbst. Beweis: Herr Rissmann schreibt: „Die Geschichte meiner Abkehr von Herbart ist aber etwa folgende: Nachdem der erste Eifer erkaltet war, kam der nüchterne Verstand mit seiner logischen Sonde zur Geltung. Der machte nun bei näherem Zusehen die Entdeckung, dass der klare Denker Herbart dennoch hier und da einen kleinen Bock geschossen, manchen logischen Schnitzer begangen und manchen Begriff viel eher verwickelt als klar entwickelt habe. Es ist merkwürdig, wie entnüchternd eine solche an sich keineswegs bedeutende Entdeckung wirken kann u. s. w., u. s. w." Ja freilich ist das merkwürdig. Wir meinen aber, wer eine Sache so äusserlich und oberflächlich ansieht, wie Herr R., wer sich so wenig eingehend mit ihr beschäftigt, dass er ihr Ungeheuerlichkeiten zumutet, die ein unbefangener und ernstlich arbeitender Mann niemals in ihr zu finden vermag, der muss sich in der Welt auf noch merkwürdigeres gefasst machen.

4. Präparationen nach den formalen Stufen

sind in letzter Zeit mehrfach publiziert worden, so z. B. von Herrn Schulrat Eberhardt in seiner Poesie in der Volksschule, 2. Teil, Langensalza; ferner im Weimarischen Kirchen- und Schulblatte, herausgegeben von Herrn Geh. Kirchenrat Dr. Hesse und Herrn Schulrat Dr. Leidenfrost in Weimar 1881, Heft 1, 23 und 1882, Heft 1 und 2 (Dr. Wohlrabe in Weimar und O. Becker in Ilmenau); in der „Erziehungsschule", herausgegeben von Dr. Barth in Leipzig, Jahrgang

1881 und 1882 (Dr. Just, Dr. Thrändorf); in der „Praxis der Schweiz. Volks- und Mittelschule", herausgegeben von Bühlmann, Zürich 1881 und 1882. Ferner werden in nächster Zeit in den Mann'schen Blättern (Langensalza) Präparationen zum deutschen Unterricht von Herrn Direktor Ackermann in Eisenach erscheinen.

5. Aus dem Leipziger Lehrerverein.

Die letzten Sitzungen des Leipziger Lehrervereins im abgelaufenen Vereinsjahre gewannen dadurch ein ganz besonderes Interesse, dass Dörpfeld's hochbedeutende Schrift: „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule" (Barmen, Wiemann) zur Besprechung gelangte. Das Referat über die beiden ersten Artikel gab H. Fleischhacker, das über den dritten H. Rocke. Trotzdem Dörpfeld's Buch in ca. 50 Exemplaren unter den Vereinsmitgliedern Eingang gefunden und hierdurch, wie durch die zahlreichen Besprechungen in fast allen pädagogischen Zeitschriften, ganz oder doch wenigstens teilweise bekannt geworden war, wurde den Referaten, die zwei Abende in Anspruch nahmen, die grösste Aufmerksamkeit zu teil.*) — In der verhältnismässig kurzen Debatte kamen warme, anerkennende Dankesworte in wahrhaft enthusiastischer Weise zum Ausdruck. Wir hätten dem Herrn Verfasser der „Pönitenzarbeit" gewünscht, die neueste Errungenschaft der Jünger Stephan's, das Telephon, hätte ihm die begeisterte Stimmung übermitteln können, in der sich der Verein befand, als der als hinreissender Redner bekannte Herr J. G. Freyer auf Grund des Schriftchens, das über die erhebende Feier beim Scheiden Dörpfeld's aus seinem Amte berichtet (das sei allen Freunden Dörpfeld's warm empfohlen), eingehend das hervorragende Wirken Dörpfeld's in seinem Heimatlande schilderte. Der Mann, der vor wenig Wochen manchem Mitgliede kaum dem Namen nach bekannt war, war mit einem Male auch im Leipziger Lehrerverein zu dem Ansehen gelangt, das ihm die Kollegen seines Heimatlandes, hochangesehene Vereine (z. B. der Verein für wissenschaftliche Pädagogik, dessen Vorstandsmitglied er ist), schon längst gezollt haben. Mit Begeisterung wurde der Antrag Freyer's aufgenommen: Dörpfeld wegen seiner Verdienste um die Volksschule und ihre Lehrer zum Ehrenmitglied des Vereins zu ernennen. Die zweimalige geheime Abstimmung, die das Statut fordert, bewies, wie sehr Herr Freyer mit seinem Antrage die Stimmung des Vereins getroffen. Die offizielle Ernennung erfolgte in der zum Geburtstage Pestalozzi's veranstalteten Festsitzung durch den ersten Vorsitzenden des Vereins, Herrn Oberlehrer G. Krusche. — Nicht in dem Umstande, dass Dörpfeld zum Ehrenmitgliede des Leipziger Lehrervereins ernannt worden ist, finden wir das Wertvolle dieses Vorganges, sondern darin, dass die Anschauungen, die Dörpfeld seit fast einem Menschenalter mit mehr Energie und Geschick als sichtbarem Erfolge vertreten hat, rascher in weitere Kreise dringen werden.

Leipzig. A. F.

Im Anschluss hieran glauben wir denjenigen Lesern der „Pädagogischen Studien", die sich für die Persönlichkeit Dörpfeld's interessieren, mitteilen zu sollen, dass ein Verehrer des hochgeschätzten Schulmannes, der Photograph Ernst Lomberg in Langenberg, Reg.-Bez. Düsseldorf, eine vortrefflich gelungene Photographie Dörpfeld's in Kabinetformat hergestellt hat. Ein einzelnes Bild kostet eine Mark, auf zehn wird ein Freiexemplar gegeben. Der etwa zu erzielende Reingewinn wird einem Wohlthätigkeitszwecke zu Gute kommen.

6. Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Die nächste Generalversammlung findet zu Pfingsten dieses Jahres in Leipzig statt. Als Unterlage zu den zweitägigen wissenschaftlichen Beratungen dienen in erster Linie die Abhandlungen des soeben im Verlag von Beyer & Söhne in Langensalza erschienenen vierzehnten Jahrbuches, herausgegeben vom ersten Vor-

*) Vergl. Pädag. Studien, 1881, 2. Heft; ferner die nachstehende Rezension. (Seite 45 dieses Heftes.)

sitzenden, Professor Dr. Ziller in Leipzig. Für solche, die dem Verein ferner stehen, teilen wir zur Orientierung kurz Folgendes mit.

Zweck des Vereins ist: Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik. Der Verein verschmäht daher blossen Meinungsaustausch. Ihm gelten nur solche Ansichten, die durch Thatsachen, Erfahrungen und wissenschaftliche Gründe erhärtet werden (§ 1). — Um einen gemeinsamen Boden zu haben, betrachten die Mitglieder die Lehren der Herbart'schen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt für ihre Untersuchungen und Überlegungen, sei es nun, dass die betreffenden Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, dass sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, dass überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird (§ 2). Im Vordergrunde steht immer die Förderung der Theorie der wissenschaftlichen Pädagogik und ihre Verbreitung durch Lehre und Schrift. Auch die philosophischen Voraussetzungen der wissenschaftlichen Pädagogik sollen, so weit sie nicht mit Sicherheit dargeboten zu sein scheinen, in den Kreis der Betrachtungen und Verhandlungen gezogen werden. Daneben sollen, sei es durch populäre Schriften, durch Darbietung von Geldmitteln oder auf andere geeignete Weise, solche Bestrebungen gefördert werden, welche die Resultate der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiete der Pädagogik in die Praxis einzuführen geeignet sind. Als Mittel zur Erreichung des Vereinszweckes dienen: 1. das Jahrbuch, welches jährlich vor Ostern erscheint, 2. die Erläuterungen nebst Vereinsmitteilungen, 3. die Correspondenz und 4. die Versammlungen der Mitglieder (§ 4). Zur Erwerbung der Mitgliedschaft bedarf es der Anmeldung bei den Vorstandsmitgliedern des Vororts (z. Z. ist Professor Dr. Ziller, Leipzig, erster Vorsitzender, der Unterzeichnete erster und Prediger Hofmann, Leipzig, Blumengasse 4, zweiter Schriftführer und Kassierer). Jedes Mitglied ist zur Zahlung eines jährlichen Beitrages von 3 ℳ 50 ₰ verpflichtet, welcher portofrei an den Kassierer zu senden ist. Die Rechte der Mitglieder bestehen in: a) Unentgeltlichem Empfang der während ihrer Mitgliedschaft erscheinenden Vereinsschriften, b) Stimm- und Wahlfähigkeit auf den Generalversammlungen, c) Benutzung der Comeniusstiftung. Der Verein besteht 14 Jahre und zählt ca. 400 Mitglieder.

Weitere Anskunft über den Verein erteilt ausser den obengenannten Herren

A. Fleischhacker, erster Schriftführer.
Leipzig, Jakobstrasse 3.

III. Rezensionen.

I.

F. W. Dörpfeld, Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule nebst Vorschlägen zur Reform der Schulverwaltung. Barmen, Wiemann, 1881. 309 S.

Nach dem Drucke, welchen die bekannte vom Herrn Minister von Puttkammer am 11. Februar 1880 im preussischen Abgeordnetenhause gehaltene Rede auf dem ganzen Volksschullehrerstande zurückgelassen hat, muss die vorliegende Schrift unseres rühmlichst bekannten unerschrockenen Kämpen Dörpfeld auf jeden unbefangenen Freund der Schule wie eine wahrhaft befreiende That wirken. Recensent gesteht offen, dass ihm in der pädagogischen Litteratur der letzten Jahre nur sehr wenig Schriften vor die Augen gekommen sind, die sich, was Besonnenheit der Untersuchung, Schärfe des Urteils und Klarheit der Ergebnisse anlangt, dem in Rede stehenden Werke an die Seite stellen können. Doch versuchen wir eine kurze Analyse des Inhalts, die weiter keinen Zweck haben soll, als auf das Buch aufmerksam zu machen. Denn eine eigentlich kritische Beleuchtung ist

hier kaum angebracht, da der Leser wohl oder übel gezwungen wird, den Ausführungen des Verfassers beizustimmen.

Nach dem Vorworte und den Vorbemerkungen folgt im 1. Artikel eine Analyse jener ministeriellen Rede und die Hauptgrundsätze der Schulverfassung. Aus der Rede des Ministers wird klar und übersichtlich zusammengestellt, was dieselbe sagt A. über die schlimmen Vorkommnisse im Lehrerleben, B. über die Quellen derselben, C. über die Korrekturmassnahmen. Anstatt nun sofort, wie man erwarten sollte, zu einer Kritik dieser Rede überzugehen, schlägt der Verfasser einen anderen Weg ein, denn er hat sehr richtig erkannt, dass der Schwerpunkt der Rede „nicht in deren kritischen Partieen, in den Urteilen über die kompromittierte Minorität des Lehrerstandes (und die Lehrerpresse), sondern in den am Schlusse proklamierten Verfassungsgrundsätzen" liegt. Die nun folgenden Hauptgrundsätze der Schulverfassung sind in der Kürze diese: 1. „Der Verwaltungsorganismus muss die nötige Einsicht hoffen lassen, das wünschenswerte Interesse verbürgen und die erforderlichen Subsistenzmittel zu beschaffen vermögen." 2. Jeder der korporativen Interessenten (Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde und Familie) „muss im Verwaltungsorganismus nach Gebühr vertreten sein". 3. „Die Schulverwaltung muss eine solche Leitung der in der Schule arbeitenden Kräfte herzustellen suchen, welche für die schulregimentliche Pflege nicht minder ausgerüstet ist als für die Disziplin." 4. „Das Schulwesen muss seiner Natur gemäss behandelt werden." 5. „In der Schulverwaltung muss auch der Vertreter der Pädagogik und pädagogischen Technik, der Lehrerstand, in gebührendem Masse zu Werte kommen können." 6. Dem Volksschullehrerstande ist „eine bestimmte Avancementsordnung und ein sicheres Standesbewusstsein zu schaffen".

Der 2. Artikel handelt von der Lokal- und Kreisschulinspektion. Bei der Lokalschulaufsicht werden in ächt philosophischer Weise 3 Fragen gestellt: 1. Ist eine Lokalschulaufsicht zweckmässig, resp. notwendig? 2. Welche Aufgaben hat sie? 3. Durch welche Personen muss sie ausgeführt werden? Die 1. Frage wird unbedingt bejaht, vor allem deshalb, weil es „eine pure Lächerlichkeit" wäre, wenn über die hauptsächlichsten Aufsichts- und Administrationspunkte (z. B. ob der Lebenswandel des Lehrers amtswürdig ist, ob die Schularbeit wirklich geschieht, wie die Schulzucht und überhaupt der erziehliche Geist der Schule geartet ist u. s. w.) „aus der Ferne, etwa auf Grund eines jährlichen Besuchs von wenigen Stunden geurteilt werden sollte". Der Erörterung der 2. Frage ist ein sehr langer und interessanter Abschnitt gewidmet. Derselbe kommt zu dem Resultate, dass alles, was zur technischen Schulaufsicht gehört, ausschliesslich den höheren Instanzen — den Technikern — vorbehalten bleiben muss. Die 7 Gründe, welche der Verfasser gegen die lokale technische Schulinspektion anführt, sind so überzeugend und durch so schlagende konkrete Beispiele gestützt, dass es schwer halten dürfte, sie zu widerlegen. Freilich ruhen sie auf einer Voraussetzung, die leider noch lange nicht bei allen Ständen Anerkennung findet, nämlich darauf, dass die Pädagogik wirklich eine Kunst oder vielmehr eine Wissenschaft sei, die nicht im Handumdrehen erlernt werden kann, sondern die volle und andauernde Hingabe des ganzen Menschen verlangt. Hervorheben wollen wir, dass auch diese Untersuchung von der schneidigsten Schärfe ist, indem sie die vorhandenen Übelstände nicht nur ihrer Aussenseite nach bloss deckt, sondern bis in ihre tiefsten Wurzeln verfolgt. Aus dem Abschnitte über die 3. Frage bemerken wir, dass der Verfasser zwei Lokalkollegien für wünschenswert hält, nämlich einen engeren Ausschuss von etwa fünf Personen (Schulvorstand, in welchem Pfarrer und Lehrer ständige Mitglieder sind) für die laufenden Geschäfte, und ein grösseres Kollegium (Schulrepräsentation oder Wahlkollegium) für die Lehrerwahl. In dem Abschnitte über die Kreisschulinspektion wird unter anderem der Nachweis zu liefern gesucht, dass, wenn die Regierung aus dem Volksschullehrerstande geeignete Männer für die Kreisschulinspektion hätte suchen wollen, sie dieselben auch hätte finden können.

Der 3. Artikel enthält nun die eigentliche Kritik der ministeriellen Rede. Hier zeigt sich deutlich, wie recht der Verfasser gehabt hat, die beiden ersten Artikel vorauszusenden, denn erst durch diese bekommen die an der Rede gemachten zahlreichen Ausstellungen ihr imposantes Gewicht. Auf die Ausstellungen selbst hier auszugsweise einzugehen, würde nicht am Platze sein, man muss dieselben voll-

ständig und im Zusammenhange lesen. Wir würden ausserordentlich gespannt sein, zu vernehmen, wie eine Widerlegung der erhobenen schweren Anklagen, falls der Herr Minister sich auf eine solche einlassen wollte, ausfallen würde. Nur die Reformvorschläge des Verfassers seien erwähnt. Der Herr Minister hatte als Korrekturmassnahmen angeführt: „Sorgfältigere und strengere Aufsicht und Wiedereinsetzung der Geistlichen in die Lokal- (und Kreis-) schulinspektion, wo sie daraus entfernt worden sind." Dem gegenüber will unser Verfasser haben: „1. Verbesserung der Schulaufsichtsordnung nach den im 2. Artikel dargelegten Grundsätzen. 2. Planmässige Regelung der Lehrerkarriere. 3. Schutz der Schule und des Lehrerstandes gegen die zu grosse Abhängigkeit von der Parteipolitik. 4. Vermehrung und Ausbau der Präparandenanstalten, wo noch Lücken vorhanden sind". Ob für die Schule Hoffnung sei, aus der jetzigen Misere herauszukommen, darüber spricht sich der Schluss des Abschnittes aus, wo es heisst: „Die guten oder schlimmen Aussichten für die Reform der Schulverfassung hängen zunächst, und nach meiner festen Überzeugung auch zumeist, vom Lehrerstande selbst ab. In dem Masse, wie sein pädagogisches Denken von der seitherigen Fremdherrschaft der Parteipolitik sich emanzipiert und zugleich in seiner Mitte die Selbstzucht zu einer ehrenhaften Lebens- und Berufsbildung wirksam wird, — genau in demselben Masse darf er hinsichtlich seiner unerledigten Amts- und Standesanliegen guten Mutes sein."

Ganz besonderer Beachtung möchten wir den Anhang „Die politischen Parteien und die Volksschule" empfehlen. Derselbe bietet ein neues Zeugnis für des Verfassers Scharfblick, indem er den Kausalzusammenhang zwischen dem politischen Parteigetriebe und einer ganzen Reihe von Schäden der Volksschule schlagend nachweist. Die beiden politischen Hauptparteien, die konservative und liberale, kommen freilich hierbei schlecht weg. Aber wir sind der festen Überzeugung, dass jeder Besonnene und namentlich jeder, der die Vorgänge bei der letzten Reichstagswahl vor den Richterstuhl der Moral zieht, dem Verfasser vollständig beipflichten muss, wenn er in dem Charakter der bisherigen politischen Parteien vier krankhafte Züge aufdeckt: „Der 1. liegt in dem einseitigen Gegensatze ihrer Parteilosungen; der 2. giebt sich zu erkennen in der Stellung zu den religiös-ethischen Institutionen; der 3. in der jeweiligen praktischen Verleugnung ihrer besseren Maximen; der 4. in der Art und Weise ihres Parteikampfes." Derartigen wohlbegründeten Vorwürfen gegenüber möchte man zu der Frage versucht sein: Wie ist es möglich, dass trotzdem manche Lehrer sich eifrig an dem politischen Parteiwesen beteiligen konnten? Der Verfasser giebt auch dafür die Erklärung, indem er zeigt, dass sich die Lehrer, sofern ihnen „an ihrer ökonomischen Lage, an ihren Standesrechten und an ihrer öffentlichen Reputation" etwas gelegen war, mit Gewalt in das liberale, und sofern ihnen „die religiös-erziehliche Aufgabe der Schule wie überhaupt der Schutz der religiösen Institutionen" am Herzen lag, in das konservative Lager gedrängt sahen.

Möchte doch — das ist unser aufrichtigster Wunsch — jeder Lehrer diesen Anhang sorgsam durchlesen und im stillen bei sich erwägen! Er ist mehr wert als ein ganzer Jahrgang politischer Leitartikel des Berliner Tageblattes und zahlloser anderer Parteiblätter, und er stammt aus der Feder eines Mannes, der die Dinge mit ihren Namen nennt und der mit einem durch eine ausserordentlich reiche Erfahrung geschärften Verstande ein wahrhaft liebewarmes Herz für das wirkliche Wohl der Schule vereinigt.

Eisenach. Dr. Bliedner.

II.

Prof. Dr. Rud. Menge und Ferd. Werneburg. Antike Rechenaufgaben. Ein Ergänzungsheft zu jedem Rechenbuch für Gymnasien. Leipzig 1881. B. G. Teubner II. und 70; mit einem beigegebenen Begleitschreiben 16 S.*)

*) Neuerdings ist das Werkchen in das Ungarische übersetzt worden.

Es unterliegt keinem Zweifel mehr, dass der jahrelang geführte Kampf zwischen Realschule und Gymnasium anscheinend zwar sich gegen die überwiegende Macht der alten Sprachen im Jugendunterrichte richtet, in Wirklichkeit aber doch nur die einseitige Methode ihrer Behandlung meint. Es hat jahrelang scheinen können, als wenn man die

alten Sprachen als Unterrichtsgegenstand von der überlieferten Methode sie zu unterrichten absolut nicht zu trennen imstande wäre, so dass die traditionelle Praxis und die Sprachen selbst nicht bloss für untrennbar, sondern schlechthin für identisch angesehen wurden. Nach und nach hat sich denn doch die Anschauung hierüber wesentlich geklärt. Es ist heutzutage kein Zweifel mehr, dass die überlieferte Methode des altklassischen Sprachunterrichts weder von der Erregung des Interesses ausgeht noch sie überhaupt zu ihrem leitenden Gesichtspunkte machen kann. Hierüber ist ja von vielen, auch von meiner Seite anderwärts, wiederholt eingehend gehandelt worden, so dass ich an dieser Stelle von einer ausführlicheren Darlegung wohl absehen darf. Wir können nicht so ohne Weiteres ein Interesse für die sprachlichen Operationen des Lateinischen und Griechischen wie überhaupt einer fremden Sprache voraussetzen, wenn es nicht durch das Interesse für die Sache, das Leben, den geistigen Gehalt der betreffenden Kulturvölker bedingt ist; zumal der beiden alten Völker, die ja so zahlreiche Spuren ihres Schaffens und Lebens, für die modernen Völker noch lebendige Zeugnisse gewaltiger geistiger Arbeit hinterlassen, dem geheimsten Leben und Weben der modernen Kulturvölker vielfältig und unvertilgbar das Siegel ihres Geistes aufgeprägt haben. Aber wir können auch nicht erwarten, dass der systematische Gang und Verlauf der Grammatik, eines den Schulen zunächst doch sehr fremdartigen und gleichgültigen Buches, das Interesse der Lernenden für sich gewinnen könne, wenn nicht die unmittelbare Anschauung schriftlicher Denkmäler mindestens den grammatischen Unterricht Schritt für Schritt begleitet und den lebendigen und frischen Quell der Beobachtungen bildet, aus welchen das grammatische System in allmählichem Werden den Schlussstein der sprachunterrichtlichen Massnahmen abgeben soll. Ist also einmal wahr, dass der Formalismus soll durch den Realismus bedingt sein, ist es andrerseits eine unumstösslich richtige Forderung, dass der Weg zur Begriffsbildung durch die Anschauung gehen müsse, sollen anders die Begriffe nicht leer, d. h. eben nur Worte sein, so verstehe ich wohl die Klage der Gegner des Gymnasiums sowie mancher durch das Gymnasium vorgebildeten Männer der Kunst und der Wissenschaft, dass der Gymnasialunterricht ihnen wenig oder nichts geboten habe für die Ausbildung der Anschauung, geschweige denn für Nachbildung und Nachformung des Gesehenen. Das Gymnasium hat thatsächlich hierfür keine planmässigen Veranstaltungen, es weiss für dergleichen innerhalb des Lehrganges, der durch das fertige System der Lehrbücher, vor allem der Grammatik vorgezeichnet ist, keine Stelle ausfindig zu machen. Und doch wäre die Gabe, zu sehen, die geübte Anschauung, die Kunst der Nachbildung ein gar wertvoller Hebel für die Ausbildung der Phantasie, die das Entfernte nahe, das Fremde verständlich, das Gehörte und Gelesene lebendig gestalten, ihm Fleisch und Blut, Körper, Stimme und Geist zu verleihen geeignet ist. Eingehende Beobachtungen haben es mir tausendfältig bestätigt, dass ohne die Mitwirkung der reproduzierenden Phantasie die Schüler vom Gelesenen nur sehr wenig wahrhaft verstehen, dass es ihrem Geiste fremdartig, um nicht zu sagen tot bleibt. Und so entsteht der eigentümliche Widerspruch, dass, während das klassische Altertum eine Auferstehung nach der andren feiert, in der Schule immer noch von den „toten“ Sprachen geredet werden muss, die ja nicht deshalb tot sind, weil sie im heutigen Völkerverkehr nicht mehr gesprochen werden, sondern weil aus ihrem unterrichtlichen Betrieb Anschauung und Phantasie nicht genügend lebensvolle Bilder sich vorgestellt finden. Es ist daher jedes Mittel mit Freuden zu begrüssen, welches der Pflege der Anschauung und Einbildungskraft gelten soll. Kaum dürfte sich noch eine Schule finden, deren Klassenräume nicht durch eine Reihe geeigneter Anschauungsmittel geziert wären. Es ist nun freilich Sache jedes einzelnen Lehrers, solche Mittel recht ausgiebig zu verwerten. Wir haben in unsrer Prima beispielsweise die Laokoongruppe, den Kriegsschauplatz von Syrakus nach Thukydides, den Plan der Stadt Rom von unsren Schülern nach Angaben ihrer Lehrer gezeichnet, teilweise sogar unter Glas und Rahmen hängen, und die Büsten des Zeus und der Juno, des Apollo von Belvedère, Homers und des Sokrates schauen gleichsam anregend und belebend auf Lehrer und Schüler herab. Ein weiterer Versuch zur Belebung des altklassischen Unterrichts ist das mir zur Rezension vorliegende antike Rechenbuch. Diese Idee ist neu und originell, ich gestehe, sie hat mein lebhaftestes Interesse erregt.

Die Kapitel von Kalender, Münzen, Massen und Gewichten sind auf Schulen, sowie die von der Metrik die dürftigsten, trockensten, wohl auch die Schreckensbilder für die Jungen, wie sie die *crux* waren für die übelgeplagten Gedächtnisse der armen Kandidaten des höheren Schulamtes. Und doch knüpft die Phantasie bei geeigneter Pflege gar vielerlei Anregendes an sie. Der barmherzige Samariter z. B. im Evangelium erscheint den Schülern mit seiner Wohlthätigkeit denn doch in glänzenderem Lichte, wenn seine zwei Groschen nach Luther zu 2 Denaren = 1,40 ℳ werden, die das Verhältnis von etwa 1:12 zwischen damals und heute vorausgesetzt zu 16,80 ℳ anwachsen. Die Herren Tertianer sollen nur einmal Xenophons Zehntausend auf ihren Märschen im Geiste begleiten, wenn ihnen die Zahlbegriffe geläufig sind und nun etwa die Übungsmärsche der Soldaten oder eigene Reisemärsche darnach zum Vergleich herbeiziehen. Ob da der Respekt vor den alten Helden nicht wächst, die ihnen sonst nur als Substrat dienen für die unregelmässigen Verba und die ersten Elemente der Syntax. Mögen sie es doch, wenn nur das Interesse für die Helden, ihre Erlebnisse, für Land und Leute u. s. w. erweckt wird und fortwährend rege gehalten ist. Und wenn die Schüler mit Hülfe der betreffenden Zahlen sich über die Kämpfe der römischen Legionen oder gar der griechischen Fähnlein orientiert haben, da wüsste ich nicht, ob der Respekt vor den Leistungen unsrer patriotischen Helden nicht doch gewaltig sich regen würde. Es ist schon richtig, Zahlen und Masse sind trocken und nichtssagend, wenn sie nur Füllstoff für das Gedächtnis bilden, das bekanntlich psychologisch noch schlimmer ist und wirkt als das Fass der Danaiden, wenn ihm das Interesse nicht Halt, Kraft und Wesen giebt. Solches Interesse aber vorausgesetzt vermögen Zahlen und Masse ganz ausserordentlich zu beleben und namentlich die Phantasie anzuregen. Es mag jeder Leser einmal an der Hand des vorliegenden Büchleins die Probe auf Unterricht und Leben machen. In meiner Absicht kann es nicht liegen, auf die Details näher einzugehen, das empfehle ich den Herren Spezialfachgenossen. Hoffentlich regen meine Mitteilungen zu eingehenderen Versuchen mit diesem Büchlein an. Nun wäre bloss die Frage, wie und wo sollen diese Versuche am praktischsten angestellt werden? Die geehrten Herren Verfasser werden mir zugeben, dass es in unsrer Praxis ein heikles Ding ist um das Abgeben und Abnehmen der Stoffe zu weiterer Behandlung, etwa bis zur Darstellung der Herbart-Ziller'schen „Methode“. Vielleicht ruft mir im Geiste schon jetzt jemand zu: „Stille, nicht alles verraten, was intra parietes vorgeht!“ Doch getrost, auch ich bin mit den Verfassern einverstanden, dass die praktischen Schwierigkeiten, insoweit sie in den Persönlichkeiten oder in sonstigen nebensächlichen Momenten liegen, von einem Versuche nicht abschrecken dürfen, ja nicht bloss nicht von dem Versuche, sondern auch nicht von der praktischen Durchführung. Aber ich hege bescheiden Zweifel, ob der Elementarlehrer am Gymnasium dazu nach allen Richtungen hin geeignet ist. Nicht als wollte ich irgendwie eine Kluft aufdecken, die etwa zwischen den Gymnasiallehrern und den Gymnasialelementarlehrern bestände, oder als wollte ich mich hier aufs hohe Pferd setzen. Bin ich recht orientiert, so wünschen die Mathematiker schon jetzt vielfach einen einheitlichen Rechenunterricht nach wissenschaftlichen Prinzipien. Wir wollen ihnen hier es überlassen, diese uns selbst auseinanderzusetzen. Ist die Forderung begründet, dann gehört der Rechenunterricht in die Hände der Mathematiker. Nun beginnt aber für die Herren Verfasser des vorliegenden Büchleins und für mich, ihren Rezensenten, erst recht die Schwierigkeiten. Wir sollen die Mathematiker bitten, ihre Rechenexempel auch gelegentlich aus einem klassischen Rechenbuche zu wählen. Wissenschaftlich würden wir zwar von Konzentration des Unterrichts sprechen, wir würden meinen, wir, die Philologen und die Mathematiker, müssten uns gegenseitig in die Hände arbeiten, müssten uns manches Stück Stoff abgeben, damit es dort in der mathematisch-physikalischen Tünche, hier in der philologisch-historischen Beize erst rechten Glanz und Wert erhalte, von so vielen Seiten aus man es auch betrachte. Aber, aber — wer steht mir für die Eifersucht, für die Furcht vor den Polypenarmen, mit denen die Philologen den Mathematikern aber auch allen Boden unter den Füssen wegziehen wollen? Wie, wenn uns die Mathematiker unser Unvermögen vorhalten, ihnen gleiche Gegendienste zu thun? Nun ja, so mags in der der Praxis zugehen — aber „nicht gut ist Vielherrschaft, einer sei König“, nicht die Philologie, nicht die Mathematik,

sondern die Wahrheit wissenschaftlicher Gedanken, der Ernst und die Treue wissenschaftlicher Arbeit, die ungetrübte Klarheit unseres pädagogischen Gewissens! Sie scheinen mir zu Gunsten des Büchleins zu sprechen, dem ich einen fröhlichen Lauf wünsche nach allen Gegenden hin, wo treue Lehrer-Arbeit gedeiht und in Wert steht.

Ohlau. Dr. Altenburg, Prorektor.

III.

D. R. Hofmann, Prof. d. Theol. etc., Die praktische Vorbildung zum höheren Schulamt auf der Universität. Separat-Abdruck des Dekanats-Programms. Leipzig, 1881, 43 S.*)

Das Schriftchen führt Folgendes aus: Die Kirche hat ein Interesse daran, „dass Kulturzustände geschaffen werden, wo (?) der christliche Geist die unveräusserliche Mitgift ist“ (4). „Das überhebungsvolle Selbstvertrauen“ der Geistlichen, die ohne besondere pädagogische Vorkenntnisse in technischen Angelegenheiten der Schule mitreden zu dürfen glauben, hat „die Kirche um allen Kredit bei der Schule gebracht“. Da nun dadurch der Kirche eine unendliche Gelegenheit zur Wirksamkeit für das Reich Gottes verloren geht, so ist die Vernachlässigung der pädagogischen Vorbildung der jungen Theologen „für ein Vergehen an der Kirche selbst“ zu halten.

Herbart und sein Schüler Brzoska haben das Verdienst, zuerst auf die Notwendigkeit pädagogischer Seminare aufmerksam gemacht zu haben (10). Die jetzt bestehenden akademisch-pädagogischen Seminare (das Stoy'sche und Ziller'sche. D. Ref.) aufzuzählen, ist überflüssig (14). Überschaut der Verfasser aber alles, was auf den verschiedenen Universitäten zur praktischen Ausbildung für das höhere Lehrfach geboten wird, so findet er „noch nirgends Institutionen, welche dem allgemein zugegebenen vorhandenen Bedürfnis voll entsprächen“ (77). Der Verfasser selbst sucht in seinem Seminar durch Hospitieren in allen möglichen Anstalten und durch (zusammenhanglose) Übungen im Unterrichten, für die ihm die niederen und höheren Bürgerschulen Leipzigs zur Verfügung stehen (17), den Mangel wirklich pädagogischer Übung zu ersetzen. Das Unterrichtsobjekt wählt sich der Praktikant frei. Die an einer Schule missglückte Lektion wird nach vorhergegangener Kritik in einer anderen Schule noch einmal gehalten. Diese Möglichkeit des Wanderns ist ein günstiger Umstand (21).

Wünschenswert scheint dem Verfasser, dass eine seminaristische Musterschule eingerichtet wird, die für die Zwecke des Seminars (Hospitieren [33] und Abhalten vorgeschriebener, auf Extrastunden zu verlegender, völlig unabhängiger Lektionen [31 und 35]) unbeschränkt zur Verfügung steht (27). Wo die Gelegenheit zum Hospitieren nicht ausreicht, werden Exkursionen gemacht (29). Für den Verfasser versteht es sich von selbst, dass an eine zusammenhängende Reihe von Lektionen in einer und derselben Disziplin von einem und demselben Praktikanten nicht gedacht werden kann. Vielmehr legt derselbe den grössten Wert darauf, dass der Praktikant sich (NB. In zwei Semestern) möglichst auf allen Stufen des Unterrichts und in den verschiedensten Disziplinen versucht (33). Um die nötige Schülerzahl zu erhalten, soll die Übungsschule die Berechtigung zur Erteilung des Freiwilligenscheines erstreben (wirklich eine recht ideale Aufgabe). Was sonst über die Benutzung und Einrichtung der Übungsschule gesagt wird, ist eine Kopie des an den Volksschullehrer-Seminaren üblichen Verfahrens, lässt also sehr viel zu wünschen übrig. Die Forderung Herbart's, dass eine Anzahl von Zöglingen in der Anstalt wohnt, damit der junge Pädagog Zucht ohne Härte, Lebensordnung ohne Pedanterie kennen lernt, ist nach des Verfassers Meinung unausführbar, in Leipzig aber durch die mit dem Ziller'schen Seminar verbundene Bewahranstalt für sittlich gefährdete Schulkinder realisiert.

Die einzelnen richtigen Gedanken, die man in der Hofmann'schen Schrift findet, hat schon Brzoska ausgesprochen und in ausführlicher, tiefgehender Beweisführung begründet (die Notwendigkeit pädagogischer Seminare, Leipzig 1830, 350 S.). Das Verfehlte in den Grundanschauungen Hofmann's glaube ich in der vorstehenden Blumenlese hinreichend gekennzeichnet zu haben. Es besteht,

*) V. die Recension in der Erziehungsschule Nr. 4, 1882.

wenn ich es kurz zusammenfassen soll, darin, dass Hofmann eine Seminarschule fordert, ohne eine Idee davon zu haben, wie man eine solche Schule in fruchtbringender Weise benutzt. Um eine Übungsschule leiten zu können, muss man eben tiefergehende psychologische Studien gemacht haben, als sie die Hofmann'sche Schrift verrät. Dass man durch zusammenhangloses Hospitieren und Lektionen-Abhalten das methodische Unterrichten und Erziehen lernen könnte, glaubt Herrn Hofmann kein halbwegs geschulter Lehrer. Hoffentlich wird die angeregte Frage durch die auf das Preisausschreiben des Ziller'schen Seminars (Pädagogisches Korrespondenzblatt 1881 No. 4 und 5) eingehenden Arbeiten in gründlicherer Weise gelöst.

Auerbach i. V. E. Thrändorf.

IV.

Dronke, Dr., Direktor der Realsch. I. O. in Trier, Physikalischer Schul-Atlas, Trier 1881; Preis 3 Mark.

Es ist das Verdienst des bekannten Verfassers, mit dem vorliegenden Atlas auf einen Zweig der geographischen Wissenschaft hingewiesen zu haben, welcher bislang in den Schulen viel zu wenig berücksichtigt wird. Bedenkt man, wie die Bodenverhältnisse eines Landes, die Pflanzen- und Tierwelt und gar mannigfach auch der Mensch völlig abhängen von der grösseren oder geringeren Menge der atmosphärischen Niederschläge; erwägt man, dass man erst nach Kenntnis der Isothermen Einsicht erlangt in die Bedingungen der Bodenkultur mit all' ihren Folgen, dass man durch die Isothermen das gleichförmige Bild der Zonengürtel berichtigen muss, um eine wahre Vorstellung zu bekommen von den klimatischen Verhältnissen eines Landes, so wird man zugestehen müssen, dass keine Schule, auch die Volksschule nicht, die Bezugnahme auf die physikalische Geographie völlig entbehren kann. Dann erst erfüllt auch die Erdkunde in der Schule die so notwendige Forderung der Pädagogik, dass der Schüler nicht mit den von den bezüglichen Fachwissenschaften fertig gestellten Resultaten abgespeist werde und so eine nur äusserliche, der jugendlichen Seele sozusagen aufgeklebte Bildung erlange, sondern vielmehr mit Hilfe des scharfen Messers der Warum-Frage tief eindringe in das Wesen des zu behandelnden Gegenstandes, dass er sich, um geographische Verhältnisse zu erfassen, durch eigenes Nachdenken Reihen erarbeite, deren einzelne Glieder so geordnet sind, dass sie im Verhältnis von Ursache und Wirkung zueinander stehen.

Hierher gehört ein Vorzug des Dronke'schen Atlasses, der darin besteht, dass der Verfasser sich beschränkt auf Karten, welche genaue Beziehung zueinander haben. — Es sind drei Karten, eine Weltkarte, eine Karte von Europa und eine von Deutschland, zu Grunde gelegt, welche etwa je dreimal in verschiedener Schraffierung auftreten, als Regenkarten, Höhenschichtenkarten und solche, auf welchen Isothermen, Meeresströmungen, Bahnen der Cyklonen, Verbreitung der vulkanischen Erscheinungen, mittlere Jahrestemperatur etc. verzeichnet sind, — die eine Weltkarte enthält auch säkulare Hebungen und Senkungen nebst Verbreitung der Korallen und Steinkohlen.

In wie weit nun der vorliegende Stoff in den einzelnen Schulen berücksichtigt werden muss, diese Frage hängt selbstverständlich ab von dem jeder Schule zuzuweisenden geographischen Pensum, denn nur in Verbindung mit den übrigen Teilen der Erdkunde kann die physikalische Geographie meines Erachtens zunächst getrieben werden, um, wie schon gesagt, stets zur Begründung zu dienen. Eine gesonderte Behandlung derselben in der Schule würde ohne Nutzen sein — abgesehen etwa davon, dass nach der Erarbeitung des physikalischen Stoffes derselbe übersichtlich zusammenzustellen wäre.

Von diesem Gesichtspunkte aus erhalten die Karten von Dronke ihre Bedeutung. Sie können also nicht den Ausgangspunkt, sondern nur gewissermassen den Schlussstein des jedesmaligen Unterrichts bilden. Sollte es hierbei nun nicht richtiger sein, nach dem sonst auch von Dronke vertretenen Grundsatze der Selbstthätigkeit der Schüler beim geographischen Unterricht diese die betreffenden Zeichnungen (Schraffierungen, Linien für Isothermen etc.) selbst fertigen zu lassen? Jedenfalls wäre der Gewinn für die Schüler bei weitem bedeutender, als wenn der Lehrer einfach nachschlagen lässt. Aus diesem Grunde scheint mir die Einführung des Atlasses in Schulen, für die Hände der Schüler, überflüssig zu sein.

Eine andere Erwägung nötigt mich, noch einen Schritt weiter zu gehen. Dronke selbst sagt: „Wenn irgendwo, dann ist sicher hier ein Masshalten geboten." Es ist nun aber das Pensum an physikalischer Geographie, wie es in den vorliegenden Karten enthalten ist, auch für eine Realschule I. O. nicht nur „durchaus genügend", wie Dronke meint, sondern — wenigstens meiner Ansicht nach — durchaus zu gross bemessen, wenn dasselbe, wie doch die Absicht zu sein scheint, in eigens dafür angesetzten Stunden behandelt werden soll. Vergegenwärtigt man sich die verhältnismässig geringe Anzahl von Stunden, welche an den Schulen für den geographischen Unterricht angesetzt ist, weiss man, wie schwierig es ist, die für die Schüler zunächstliegenden, notwendigsten Partieen der Erdkunde denselben als klare Bilder anzueignen, so begreift man nicht, woher die Zeit kommen soll für die ausgedehnte selbständige Behandlung der physikalischen Geographie, wie sie im Sinne des Dronke'schen Atlasses gefordert werden müsste. Es ist wohl am Platze, hier eine in der letzten Zeit oft gehörte Warnung auftreten zu lassen: Die Warnung vor dem heutzutage nur allzu beliebten Hineintragen von Spezialwissenschaften in den engen Rahmen des Schulunterrichts. Dass dabei nur ein oberflächliches Scheinwissen erzielt wird, dessen gefährliche Folgen (Blasiertheit etc.) hier nicht erörtert werden können, dass die Gründlichkeit des Wissens dadurch zu Schaden kommt, ist wohl einleuchtend. Und was würde, so fragt man sich weiter, für das Universitätsstudium übrig bleiben, wenn die Geographie in solcher Vollständigkeit auf den Schulen traktiert werden soll? Man sorge hier für genaues Einprägen der physischen, politischen und mathematischen Geographie, damit ein etwaiger späterer Vortrag auf der Universität etc. mit Leichtigkeit verstanden werde. Und im übrigen ist zu erinnern, dass auch die Realschule keine Fachschule ist.

Ganz anders stellt sich die Sache, wenn der Atlas den Schülern nur zur Anschaffung empfohlen wird, wenn durch den Unterricht das Interesse so erregt ist, dass der Schüler von selbst mehr über den Gegenstand zu wissen wünscht, dass er privatim die in Rede stehenden Karten studiert. Für den Lehrer der Geographie ist es ohnehin unerlässlich, sich vermittelst solcher Karten genauen Einblick in die physikalischen Verhältnisse der Erdoberfläche zu verschaffen. Ihnen sei daher der b i l l i g e Atlas zur Anschaffung empfohlen, um so mehr, da die Karten den physikalischen Stoff in übersichtlicher Klarheit vorführen.

Bedeutend würde freilich diese Übersichtlichkeit gewinnen, wenn die den geographischen Objekten beigefügten Namen fehlten. Weniger bei den anderen Karten als gerade bei Deutschland empfindet man diesen Übelstand, zumal im Interesse der Billigkeit keine Farben angewendet sind. Aus dem oben Gesagten geht überdies hervor, dass das Auftreten der Namen bei Flüssen, Städten etc. gänzlich überflüssig ist, da ja physikalische Karten doch nur neben oder nach Absolvierung des übrigen geographischen Stoffes gebraucht werden können, so dass die Namen von den physischen resp. politischen Karten bekannt sind. Es würde völlig genügen, wenn nur die Linien, Striche und Punkte mit Namen versehen wären, welche die physikalischen Verhältnisse betreffen; dadurch würde sich der weitere Vorteil ergeben, dass das Neue von dem Bekannten sich scharf abhöbe.

Die einzelnen Karten sind nach dem neuesten Stand der Wissenschaft entworfen.

Eisenach. Dr. G ö p f e r t.

V.

F. Wagner, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 1. Das Altertum. Leipzig 1881.

Dieses Buch giebt auf 142 Druckseiten die Geschichte der orientalischen Völker und die Geschichte der Griechen und Römer mit kurzen geographischen Übersichten über Griechenland und Italien. Die Erzählung beginnt mit König Menes und der Gründung von Memphis 4000 v. Chr. und schliesst mit dem Untergang des weströmischen Reiches 476 n. Chr. Die orientalische Geschichte wird auf acht Seiten, die griechische auf 57, die römische auf 77 Seiten behandelt. Diese enge Begrenzung forderte für die Auswahl des Stoffes eine weise Beschränkung auf das Notwendige und für die Darstellung selbst eine bewusste Knappheit. Trotz dieser Schwierigkeit ist es dem Verfasser gelungen, in einer edlen, klaren

und fesselnden Sprache eine Übersicht der politischen Schicksale genannter Völker zu geben, die allerdings gar manche unserem Geschichtsunterricht sonst wohl anhaftende Namen von Schlachten und Einzelheiten, aber keine der wesentlichen Punkte vermissen lässt und sich an vielen Stellen, wenn nicht zu biographischer Ausführlichkeit, so doch zum plastischen Hervortretenlassen bedeutender Persönlichkeiten erhebt. Von sachlichen Unrichtigkeiten und Druckfehlern ist das Buch mit verschwindenden Ausnahmen frei, und so stellt es sich den besten Lehrbüchern, die wir für Töchterschulen und auf gleichem Niveau stehende Anstalten besitzen, ebenbürtig zur Seite. Denn aus dem unmittelbaren Bedürfnis einer Töchterschule ist das Buch hervorgegangen, wie der Verfasser in der Vorrede hervorhebt. Er hat es aber nicht nur für Töchterschulen, sondern auch für andere Anstalten verfasst, deshalb hat er „nicht etwa vorzugsweise die Geschichte der Frauen, wie dies in manchen derartigen Lehrbüchern beliebt ist, behandelt, sondern er fasst seine Aufgabe allgemeiner, so dass es des Inhaltes wegen auch an anderen Schulen gebraucht werden kann“. Vielleicht war aber gerade dies Streben nach anderweitiger Brauchbarkeit für das Buch nicht vorteilhaft, — ein Lehrbuch darf eben nicht ein „Buch für alles“ sein wollen. Der Verfasser hat sich durch diese Rücksicht bestimmen lassen, auch wirklich bedeutende Frauen nach Meinung des Referenten allzu flüchtig zu behandeln. So hätte wohl Kleopatra eine eingehendere Würdigung verdient, jene Frau, in der sich der ganze geheimnisvolle Zauber des Landes der Pyramiden mit allen Schlangen- und Giftgeburten des Nilschlammes zu unheilvoller Grösse zu vereinigen schien. Sie hat ja wirklich eine politische Rolle gespielt, und auch die Römer sahen in ihr kein gewöhnliches Weib (*non humilis mulier* — rühmt Horaz von ihr), sondern eine politische Gegnerin, deren Untergang, wie der eines Hannibal, Massinissa und Jugurtha, eine politische Notwendigkeit war. Auch jene Frau hätte nicht nur in einer Parenthese erwähnt werden sollen, die sich stolz „die Kaiserin des Ostens“ nannte und den hochfliegenden Plan fasste, von Palmyra aus dem Kaiserreich Schach zu bieten. Sie hätte um so mehr einigermassen ausführlich behandelt werden müssen, als in den S. 130 zitierten Versen aus Platen, Tod des Carus, von Zenobia gesungen wird: „Unser Kaiser Aurelianus hat die stolze Frau besiegt — Welche nun im stillen Tibur ihre Schmach in Träume wiegt.“

Die oben erwähnten Vorzüge des Buches sind in den Erläuterungen zum „Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik“, Jahrg. 1881, von Ziller gebührendermassen anerkannt; doch wird dort S. 45 die Ausstellung gemacht, dass die Sagen im Verhältnis zu dem übrigen Stoffe doch zu ausführlich behandelt seien. Referent ist hierüber ganz anderer Ansicht. Die Sagen sollen recht ausführlich behandelt werden. Nicht alles, was uns die Kritiker als Sage darthun, ist deshalb wert, der Vergessenheit anheimzufallen; die Gestalten der Semiramis, die Erzählung von der Jugend des Kyrus, die Horatier und Curiatier werden fortleben, so lange auf der Erde überhaupt Geschichte gelehrt wird, ebenso wie Peter von Amiens die ihm von der Tradition zugewiesene Urheberrolle des ersten Kreuzzuges niemals aufgeben wird. Deshalb hat Referent in vorliegendem Buche nur ungern den Traum der Mandane, das Pferdeorakel des Darius, den Opfertod des Codrus, die Unbestechlichkeit des Fabricius, die Sendung des Regulus nach Rom vermisst und hält die ausführliche und geschmackvolle Sagenerzählung für einen der grössten Vorzüge des Buches.

Natürlich sollen die Sagen nicht als historische Wahrheit gegeben werden; geschickte kritische Anmerkungen, wie sie im vorliegenden Buche der römischen Königsgeschichte angefügt sind, sowie Andeutungen über die Entstehung und Bedeutung der Sagen genügen aber, um die historische Wahrheit zu retten.

Ausser den besprochenen Eigenschaften, die das Hilfsbuch mit anderen guten Büchern dieser Gattung teilt, hat es noch zwei eigenartige Vorzüge, welche den Forderungen der neueren Pädagogik in geschickter Weise entgegenkommen und dem Buche einen hervorragenden Platz in der Zeitlitteratur anzuweisen geeignet sind.

Soweit es irgendwie anging, ist der Verfasser bestrebt gewesen, bei seiner Geschichtsdarstellung Anschluss an den deutschen Unterricht, besonders an die Lektüre unserer Klassiker zu suchen. Zitate und Verweisungen auf Goethe und namentlich Schiller, so weit sie antike Stoffe berühren, Übersetzungen aus griechischen Dichtern zur Veranschaulichung der Eigenart gewisser Persönlichkeiten

oder Dichtungsarten sind in dem recht ausführlich bearbeiteten Abschnitte „Geistiges Leben" in reicher Auswahl gegeben. Es fehlt ebensowenig die Schilderung der Schlacht bei Marathon aus den Persern des Äschylus, wie das Klagelied des Catull auf den Lieblingssperling seiner geliebten Lesbia. Wir müssen anerkennen, dass hiermit ein geschickter und geschmackvoller Versuch mit der nicht nur gelegentlichen, sondern systematischen Anlehnung der politischen und Kulturgeschichte an den deutschen Unterricht und klassische Litteraturerzeugnisse gemacht worden ist. Die Ausstellung der Erläuterungen S. 45, dass sich unter den historischen Gedichten, welche herangezogen sind, manches Mittelgut befinde, scheint mir weniger berechtigt, als die Bemerkung, dass die Abschnitte über die Litteraturgeschichte viel zu viel Namen enthalten. Auch Referent glaubt, dass einige Verse aus den Marschliedern des Tyrtäus mehr Wert gehabt hätten, als die Anführung verschiedener Persönlichkeiten ohne anschauliche Charakteristik. Wenn aber die Erläuterungen S. 45 so weit gehen, die Erwähnung des Plato und Aristoteles zu beanstanden, um die Gefahr zu vermeiden, Verbalismus zu treiben, und sich die Erwähnung des Sokrates nur wegen der „schon an sich Interesse für ihn erregenden Lebensumstände" allenfalls gefallen lassen wollen, so unterschätzen sie die Bedeutung der Philosophie für das öffentliche Leben der Griechen. Plato wird nur als ein „Paradestück in einem für Mädchen geschriebenen Buch" bezeichnet! Und doch wurde er von den Griechen der Göttliche genannt, gleich ausgezeichnet als Philosoph wie als Staatsmann, was sein Aufenthalt in Syrakus erkennen lässt. Aristoteles, der gelehrteste Mann des Altertums und — für die Politik gewiss von Bedeutung — der Erzieher Alexander's des Grossen, soll nicht erwähnt werden, während man die Erwähnung des Gerbers Kleon nicht beanstandet?

Der zweite eigenartige Vorzug des Buches ist die eingehende Berücksichtigung der Kunstgeschichte, namentlich der Baukunst. Die fortlaufende Verweisung auf die Seemann'schen Bilderbogen, „zu deren Anschaffung die Schüler angehalten werden", dürfte wohl kaum auf Widerspruch stossen.

Also Anschluss an den deutschen Unterricht, Anschluss an das vortreffliche Anschauungsmittel der Seemann'schen Bilderbogen sind die neuen Vorzüge des vorliegenden Buches, dem wir die weiteste Verbreitung wünschen.

Eisenach, d. 11. Febr. 1882.

Dr. Schläger.

IV. Anzeigen.

I.

Der christliche Glaube und die menschliche Freiheit. I. Teil: Präliminarien. Mit einem offenen Briefe an Herrn R. v. Bennigsen als Vorwort. Zweite Auflage. Preis 4 M. Gotha. 1881.

Wir können das Buch nicht besser einführen, als mit den Worten des Herrn Verfassers in der Vorrede: „In der sympathischen Aufnahme meines bescheidenen Versuchs, dessen Mängel und Schwächen ich lebhaft empfinde, sehe ich einen Beweis mehr, dass das Bedürfnis, dem er entgegenkommen will, in stärkerem Mass und Umfang besteht, als der Blick auf die Oberfläche des deutschen Lebens vermuten lässt, und darin liegt für mich ein überaus trost- und hoffnungsreiches Anzeichen. Wir sind, trotz allem Schein des Gegenteils, die alten Deutschen noch, dasselbe Volk, zu dessen echtesten Söhnen ein Luther gehört, der das Joch der römischen Satzung zerbrach und der Freiheit des Geistes eine Gasse machte, nicht getrieben von dem Drang des blossen Intellekts, sondern von der Macht des Gewissens, des religiösen Gewissens, der aber zugleich das Prinzip des autoritätsfreien Denkens stabilierte, da er nicht widerrufen wollte, es sei denn, dass man ihn „aus der Schrift oder mit klaren,

hellen Gründen" widerlegen würde. Und wir vor allen sind es, wir Deutsche, auf deren Schultern die göttliche Vorsehung die Aufgabe gelegt hat, die Wahrheit des Christentums mit der Wahrheit der Vernunft und Wissenschaft in Einklang zu setzen. Es ist nicht die höchste der Aufgaben auf diesem Gebiete; denn höher steht die, das Christentum im Leben zur Wahrheit zu machen. Doch sie will und muss gethan sein, und sie bildet eine der wesentlichsten Voraussetzungen, dass auch jene höchste im vollen und rechten Sinne erfüllt werde."

Zur Empfehlung dieses höchst geistvollen Versuches, Christentum und moderne Bildung zu versöhnen, sei es uns gestattet aus dem Juniheft der „Preussischen Jahrbücher folgende Urteile wiederzugeben: „... Das Buch steht hoch über den gewöhnlichen Apologieen, die es sich mit der Widerlegung der Zweifler und Ungläubigen leicht machen, weil sie weder unsere philosophische Gedankenwelt, noch unsere geschichtliche und naturwissenschaftliche Forschung kennen. Unser Autor aber hat den spekulativen Systemen und besonders unseren deutschen Denkern seit Kant das ernsteste Studium gewidmet, das sieht man an der Virtuosität, mit welcher er die verwickelten Fäden ihrer Untersuchungen zu entwirren und aus den harten Schalen den Kern auszulösen versteht. In dieser Beziehung geht er an seine Aufgabe mit einem Rüstzeug heran, welches dem, worüber unsere heutigen Erbauer oder Nachbeter von theologisch-dogmatischen oder auch von philosophisch-naturalistischen und pessimistischen Systemen verfügen, weit überlegen ist. Und daneben besitzt er eine umfassende realistische Bildung und Belesenheit. Er muss sich in sehr mannigfachen Lebensverhältnissen mit beobachtendem Sinn bewegt, seinen Blick auch auf die sozialen Zustände der Nation gerichtet und reiche Erfahrungen auf Lebensgebieten erworben haben, an welchen diejenigen achtlos vorübergehen, deren Gemüt nicht von einem starken ethischen und religiösen Zug bewegt wird. Höchst wohlthuend ist der einfache, kräftige Wahrheitssinn, der in dem Buche sich kundgiebt. Die Klippe, an welcher die apologetische Litteratur meist scheitert, ist das naive Hantieren mit einem Haufen von Voraussetzungen, die gleich zweifellosen Wahrheiten eingeführt werden, und doch am Ende niemanden überzeugen, der nicht schon vorher überzeugt war. Diese Manier ist dem scharfgeschulten Verstande wie der Gewissenhaftigkeit unseres Autors fremd. Er untersucht genau die Angreifbarkeit einer Position, die er eingenommen hat; er sucht nicht, sich oder andere über ihre Schwächen zu täuschen. Ist sie nicht haltbar, so geht er weiter zurück, bis er eine feste Basis findet; und nur weil sein Ringen nach einer objektiven Begründung seiner ihm subjektiv als Wahrheit geltenden Weltanschauung von so grosser Gewissenhaftigkeit geleitet ist, gelingt es ihm tiefere und neue Gesichtspunkte zu finden. Natürlich, dass ein Kopf dieser Art den wirklichen Widerspruch innerhalb der eigenen Gedankenreihen nicht ertragen kann. Für ihn giebt es also keinen Satz, der Inhalt des moralischen Fürwahrhaltens, des Glaubens sein, und gleichwohl mit dem Resultate exakter Forschung und unwiderleglicher wissenschaftlicher Beweisführung in Widerstreit liegen könnte. . . . Den Eindruck einer solchen — sagen wir einfach — ehrlichen Natur muss freilich auch ein Autor auf uns machen, der den Versuch unternehmen will, mit irgend einer Aussicht auf Erfolg bei unseren Gebildeten, den christlichen, historisch-positiven Glauben und die deutsche Bildung einander näher zu führen. Wir stehen nicht an zu behaupten, dass der hier vorliegende Versuch der bedeutendste und geistvollste ist, von dem wir innerhalb der Litteratur des letzten Jahrzehnts Kenntnis erhalten haben. Es ist unmöglich, den Gedankengang des Buches in einem Auszug anschaulich wiederzugeben, denn es ist nur ein erster Teil, an den das Hauptwerk erst sich anschliessen soll; die bisher erschienenen „Präliminarien" deuten nur den Weg an, den der Verfasser zu seinem Ziel einzuschlagen gedenkt. . . . Der Verfasser und Verleger wollen mit der Publikation des grösseren, den ersten Teil abschliessenden Werkes warten, bis sich zeigt, dass das Publikum den „Präliminarien" einige Aufmerksamkeit schenkt. Es scheint uns, dass sie dem idealen Sinn deutscher Leser doch etwamehr Vertrauen schenken und unverszüglich an die Fortsetzung des Werkes gehen sollten. Denn so schlimm ist es mit unserem Zeitalter doch noch nicht bestellt, dass die gemeine naturalistische Sinnesweise, die von den idealen Gütern unseres Glaubens wie unserer klassischen deutschen Denker nichts mehr weiss, das Feld ganz occupiert hielte. Jeder, der unser Buch gelesen hat, wird

sich, selbst wenn er seine Skrupel behält, der inneren Bereicherung freuen und es seinen Freunden empfehlen. Und ein paar Tausend deutsche Leser giebt es ja wohl noch, denen die religionslose und dem Christentum feindliche Bildung ebenso zuwider ist, wie der Glaubensfanatismus, der Vernunft und Wissenschaft verachtet." —

II.

August Israel, Seminardirektor in Zschopau. Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften des 16. und 17. Jahrhunderts. Erscheint in zwanglosen, die Originale getreu wiedergebenden Heften. Zschopau, Verlag von F. A. Raschke.

Erschienen sind:

1. Martin Luther. An die Radherrn aller stedte deutsches lands: das sie Christliche schulen auffrichten vnd hallten sollen. Nach der ersten Ausgabe, gedruckt zu Wittemberg 1524. 24 S. 45 ₰.

2. Desiderius Erasmus von Rotterdam. Vortrag über die Notwendigkeit, die Knaben gleich von der Geburt an in einer für Freigeborene würdigen Weise sittlich und wissenschaftlich ausbilden zu lassen. Uebersetzung und Erläuterung der Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate vom Jahre 1529, nach der Leydener Ausgabe. Zweite durchgesehene Auflage. 42 S. 1 ℳ.

3. Gründliches Bedenken Von verschiedenen / teils offenbahren / teils nicht allerdings bekandten Missbräuchen / so geraume Zeit hero in die Schulen eingerissen / und überhand genommen: auch wie die Sach eigentlicher und mit besserer Manier möchte eingerichtet werden. (Grundlinien einer Didactik, „absonderlich die lateinische Sprache betreffend". Anonym.) Augspurg 1693. Nebst Anmerkungen und Inhaltsangabe vom Herausgeber. 48 S. 90 ₰.

4. Wje man die jugendt in guten sitten vnd / Christenlicher zucht vferziehen vnnd leeren sölle / ettliche kurtze vnderwysung / durch Huldrychen Zuinglin beschriben. Getruckt zu Zürich by Christoffel Froschouer 1526. Jar. Nebst Anmerkungen und einer Textprobe samt Nachbildung des Titelbildes der Basler (?) deutschen Ausgabe dieser Schrift vom Jahre 1524. 26 S. 60 ₰.

5. 1) Eine Predigt Martin Luthers / das man kinder zur Schulen halten solle. Wittemberg 1530. 2) Von Schulen. Letzter Abschnitt aus dem Vnterricht der Visitatorn ... jtzt durch D. Martin Luther corrigiert. Wittemberg 1538. Anmerkungen von Oberlehrer G. Kiessling. 50 S. 1 ℳ 20 ₰.

6. 1) Leonardus Aretinus (1370—1444) de studiis et literis ad Dominam Baptistam de Malatestis. Impressum Liptzick 1496. 2) Jacobi Purliliarum comitis de generosa liberorum educatione libellus. Impressum Tarvisii 1492.

7. Sieben böse Geister, welche heutiges Tages guten Theils die Küster oder so genandte Dorff-Schulmeister regieren. Cosmopel auf Unkosten der Societät. (Um 1700.) 2 ℳ 50 ₰.

8. Herren Augusti, Herzogen zu Brunswyg und Lünäburg etc. Schulordnung. Wolfen-Büttel 1651. 75 ₰.

9. Ein Schrift Phil. Melanchthonis an eine erbare Stadt von anrichtung der lateinischen Schuel etc. 1533. 75 ₰.

Diese Hefte sind von der pädagogischen Presse und vom pädagogischen Publikum allseitig freudig begrüsst worden. Auch wir empfehlen die Sammlung des Herrn A. Israel auf das wärmste.

III.

Ferdinand Hirts geographische Bildertafeln. Eine Ergänzung zu den Lehrbüchern der Geographie, insbesondere zu denen von E. v. Seydlitz etc. Breslau 1881. Brosch. 3,60 ℳ.

Der erste uns vorliegende Teil enthält die allgemeine Erdkunde mit 324 Holzschnitten und kartographischen Darstellungen. Ein reiches, höchst sauber und gut ausgestattes Werk, welches vorzüglich geeignet ist, den erdkundlichen Unterricht zu beleben, die mangelnde Anschauung zu ersetzen und der Phantasiethätigkeit der Schüler zu Hülfe zu kommen. Die Bogen sind auch einzeln zu 20 ₰ zu haben. Wir empfehlen dies Unternehmen der tüchtigen Verlagsbuchhandlung, der wir unter anderen die Werke von Seydlitz und Kutzen verdanken, auf das angelegentlichste.

Druck von Ferdinand Thomass in Dresden.

I.

Über den Musikunterricht an den Lehrerbildungs-Anstalten.

Von J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.

Die Bedeutung des Musikunterrichtes für die geistige Entwicklung im allgemeinen und speziell des Volksschullehrers wird ebenso häufig über- wie unterschätzt. Die Wahrheit liegt jedenfalls in der Mitte.

Es ist noch nicht lange her, dass in den Seminaren die Musik eine geradezu dominierende Stellung einnahm, oder doch dem Lehrfach als gleichberechtigt gegenüber stand, so dass man in der musikalischen Leistungsfähigkeit nicht selten den Maſsstab für den Bildungswert des ganzen Kandidaten erblickte und noch heute ist ja im Volksbewusstsein die Achtung, welche der Lehrer geniesst, vielfach von seiner Singstimme und von seiner Gewandtheit im Orgelspiel abhängig. Das hat sich in den letzten Dezennien sicher zum Vorteil des Volksschulwesens geändert; die Gefahr der Überschätzung ist überwunden.

Gegenwärtig droht aber eine andere Gefahr der Lehrerbildung, d. i. die Unterschätzung der Musik. Es gibt Stimmen, die sich nicht mit einer Reorganisation des Musikunterrichtes zufrieden geben, sondern die ihn vom Lehrplane der Seminarien überhaupt, oder doch aus der Reihe der obligatorischen Unterrichtsgegenstände gestrichen wissen wollen. Das Eine wie das Andere muss als Schädigung der Lehrerbildung bezeichnet werden.

Die die Gemüter veredelnde und sänftigende, belebende und erfrischende Wirkung der Musik ist eine geschichtlich beglaubigte Thatsache. Vom klassischen Altertum bis herauf in die Gegenwart haben alle Völker je nach dem Grade ihrer Kultur der Musik eine liebevolle Pflege zuteil werden lassen. Ich unterlasse es, Citate hiefür aus den Schriften der bedeutendsten Kunst- und Kulturhistoriker ins Feld zu führen; denn ihnen gegenüber könnte man vermuten, das Interesse für die Musik habe sich einseitig und zu lebhaft entwickelt, aber daran darf ich erinnern, dass die hervorragenden Pädagogen aller Zeiten, dass die Besten unserer Nation für die Musik als Bildungsmittel warme Sympathie im Herzen trugen. So sagt Göthe: „Die Würde der Kunst erscheint bei der Musik vielleicht am eminentesten, weil sie keinen Stoff hat, der abgerechnet werden müsste. Sie ist ganz Form und Gehalt, und erhöht und veredelt alles, was sie ausdrückt.“ Schiller nennt „den Weg des Ohrs den gangbarsten und nächsten

zu unserem Herzen". *) Ihm ist die Musik die wirklich allgemein beliebte und wirksame Kunst, die kein anderes Objekt hat als die Empfindungen. Ferner: „Der Effekt der Musik besteht darin, die inneren Bewegungen des Gemütes durch analogische äussere zu begleiten und zu versinnlichen. Da nun jene inneren Bewegungen (als menschliche Natur) nach strengen Gesetzen der Notwendigkeit vor sich gehen, so geht diese Notwendigkeit und Bestimmtheit auch auf die äusseren Bewegungen, wodurch sie ausgedrückt werden, über; und auf diese Art wird es begreiflich, wie vermittelst jenes symbolischen Aktes die gemeinen Naturphänomene des Schalles und des Lichtes an der ästhetischen Würde der Menschennatur partizipieren können. **)

Waitz betont in seiner „Allg. Pädagogik", dass die Geschmacksbildung namentlich durch die Erweckung des Kunstsinnes und durch eigene Versuche der Kunstausübung die Sinnlichkeit zu veredeln, das Gemüt zu erheben und vom Gemeinen abzuwenden vermöge. ***) An einer anderen Stelle desselben Werkes (S. 279) sagt er: „Im Gegensatze zu der zarten und sinnigen Auffassung der Natur und aller menschlichen Verhältnisse, die mit der Entwicklung des Kunstsinnes sich bildet, wird stets eine eigentümliche Trockenheit, Derbheit und Härte die Denkweise wie die geselligen Formen dessen charakterisieren, dem jedes künstlerische Interesse fremd ist. — Nächst der Poesie hat die Musik die ausgebreitetste Macht über das Gemüt, das sie in seiner ganzen Tiefe um so sicherer zu beherrschen, dem sie bis in die feinsten Nüancen seiner Regungen um so anschmiegender zu folgen vermag, je weniger sie sich es zur Aufgabe macht, bestimmte einzelne Gefühle zu schildern.

Diese Gewalt der Musik über das Gemüt des Menschen im ganzen in Verbindung mit der verhältnismässigen Leichtigkeit, den kunstgemässen Gebrauch wenigstens eines Teiles ihrer Mittel zu erlernen, sichert dieser Kunst in pädagogischer Rücksicht die erste Stelle nach der Poesie, zumal da die Erziehung nicht sowohl beabsichtigen kann, eine Fähigkeit zu eigener Kunstproduktion heranzubilden, als vielmehr den Sinn und das Verständnis fremder Produktionen aufzuschliessen und zum rechten Kunstgenuss zu befähigen."

Was die Musik und ihre Lehre Herbart, dem hervorragendsten Manne auf dem Gebiete wissenschaftlicher Pädagogik war, ist so bedeutsam, dass Professor Zimmermann in Wien es der Mühe wert erachtet hat, den Einfluss der Tonlehre auf die Herbartische Philosophie, insbesondere auf den für die Pädagogik grundlegenden praktischen Teil derselben in einem Vortrage an der dortigen Akademie darzulegen und diesen Vortrag durch den Druck zu veröffentlichen. Herbart selbst nennt die Tonlehre die empirische Bestätigung seiner a priori konstruierten psychologischen Theorie und zwei Jahre vor seinem Tode hat er in dem ersten Hefte seiner psychologischen Untersuchungen die Tonlehre für einen der „festen Punkte" in der Erfahrung erklärt, deren jede a priori kon-

*) „Über das gegenwärtige deutsche Theater."
**) „Über Matthisons Gedichte."
***) Allg. Pädagogik. S. 265.

struierten Theorie zur Bestätigung bedarf, wenn sie nicht als ein Hirngespinst erscheinen soll. Die musikalischen Erfahrungen waren ihm für seine Psychologie dasselbe, was dem Astronomen das Eintreffen der Himmelskörper an ihren vorausberechneten Orten für die der Berechnung zu grunde gelegte Hypothese ist. — Umgekehrt kann Verfasser dieses aus seiner Praxis heraus bestätigen, dass ihm für die Entwicklung der psychologischen Gesetze, namentlich derer über die Reproduktion der Vorstellungen, über die Vorstellungswechselwirkung, die Aneignung, die Abhängigkeit des Fühlens vom Vorstellen, das musikalische Erfahrungsmaterial der Seminaristen treffliche Dienste leistete. —

Auch auf die Ethik Herbarts war die Tonlehre nicht ohne Einfluss. Mit Bezug auf die Ausbildung dieser Wissenschaft bezeichnet derselbe das Geschmacks-Urteil als die „vielleicht grösste aller psychologischen Aufgaben". Das Geschmacks-Urteil bildet denn auch die Basis der Herbartischen Ethik, als der Wissenschaft von der unwillkürlich und mit unmittelbarer Gewissheit gefallenden Willensbeschaffenheit.

Nicht bloss das ästhetische, auch das sittliche Urteil wurzelt im Geschmacks-Urteil und die Freude am Schönen überhaupt umfasst auch die Freude an dem schönen und edlen Wollen und Handeln. Das absolut Schöne zeigt sich auch in der Gesinnung. Je öfter wir aber demselben begegnen, je öfter es unser Gefallen hervorruft und je häufiger wir uns ihm hingeben, desto klarer werden wir es erkennen, desto empfänglicher werden wir für seine magnetische Kraft. Hierin ruht die Verwandtschaft der Kunst mit der Sittlichkeit und die Bedeutung jener für diese.

Diese Gesichtspunkte sind es, welche es als wünschenswert erscheinen lassen, dass die Musik an allen Bildungsanstalten, sofern dieselben nicht bloss auf die Erkenntnis, sondern auch auf Gefühl und Willen wirken wollen, gepflegt werde. In erster Linie aber dürften hier die Lehrerbildungsanstalten in Betracht kommen. Dass für sie das musikalische Unterrichtsgebiet unentbehrlicher ist als für andere Anstalten, soll in folgendem nachgewiesen werden.

Die Einsicht, dass der absolute, schlechthinige Wert des Menschen nur in seiner Gesinnung, in seiner Willensbeschaffenheit zu suchen sei, ist — man darf dies mit Bestimmtheit behaupten — bei allen nennenswerten Pädagogen zum Durchbruch gekommen. Die Beschaffung dieser unbedingt wertvollen Willensart muss denn auch das letzte Ziel jeder erzieherischen Thätigkeit sein. Wohl ist der Wille mit seinen Objekten auf die Erkenntnis beschränkt und insofern erscheint die intellektuelle Ausbildung als die unerlässliche Voraussetzung für die moralische. Die stärksten Triebfedern, die lebendigsten Motive des Wollens liegen aber im Gefühlsleben. Wo man deshalb nicht bloss ein qualitativ gutes, sondern auch ein entschiedenes und reiches Wollen erzeugen will, wird man sich auch zur Pflege des Gefühlslebens entschliessen müssen und wo das Gefühlsleben gekräftigt und angeregt werden soll, wird man sich auch der Pflege der Kunst nicht entschlagen können.

Die Volksschullehrer haben ihre Schüler nicht bloss zu unterrichten;

sie sollen dieselben auch erziehen, ja ihren Gesamtunterricht in den Dienst der Erziehung stellen. Der Einfluss des Erziehers auf den Zögling aber hängt wesentlich von dem geistigen Verhältnis ab, in welchem sie zu einander stehen. Die wichtigste Sorge, die den Erzieher am Anfang seiner Wirksamkeit zu erfüllen hat, scheint mir, muss auf die Zuneigung und das Vertrauen der Kleinen gerichtet sein. Diese Zuneigung, die Liebe zum Erzieher wird in den Zartbesaiteten, noch in harmloser Sorglosigkeit und Seligkeit lebenden, munteren, fröhlichen Kindern nur dann erwachen und sich kräftigen können, wenn er sich zu den Kleinen herablässt, mit ihnen denkt und fühlt, wenn er ihnen zum Bewusstsein bringt, dass er für die Bedürfnisse der kindlichen Natur Augen und Ohren hat, überhaupt wenn er selber kindlich ist. Es bleibt deshalb eine unbestreitbare Wahrheit, dass mit der jugendlichen Frische und Leichtigkeit auch die Befähigung zum Erzieherberufe abnimmt. Deshalb kann der Erziehung auch nicht mit Männern gedient sein, denen eine gewisse „Trockenheit, Derbheit und Härte der Denkweise“ eigen ist, denen das Interesse an der Kunst und damit das bedeutsamste Mittel für die Hebung der Gemütsstimmung fehlt.

Es ist eine psychologisch genugsam begründete Erfahrungsthatsache, dass das Fühlen vom Vorstellen abhängig ist. Lust- und Unlustgefühle erscheinen als Folgen bestimmter Vorstellungswechselwirkungen. Wenn Entgegengesetztes, Unvereinbarliches aufeinander wirkt, wenn der Gedankenfluss stockt, aufgehalten und unterbrochen wird, fühlen wir uns unbefriedigt und unangenehm berührt. Wirkt dagegen Zusammengehöriges, sich Unterstützendes, Ergänzendes aufeinander; reihen sich die Wahrnehmungen, die Gedanken leicht und sicher aneinander, dann fühlen wir uns freudig bewegt und heiter gestimmt. Je nachdem im Lebensgang des Einzelnen die Erfahrungen mehr zu dem Einen oder Andern Veranlassung geben, wird eine mehr heitere und frohe, oder eine mehr gedrückte, mürrische Gemütsstimmung Platz greifen und konstant werden. Für Niemanden aber ist eine jugendfrische Lebensfreudigkdit, ein elastischer und leichter Sinn mehr Bedürfnis als für den Schulerzieher. Sein Inneres muss der Denkungs- und Sinnesart seiner Schüler und Zöglinge verwandt bleiben, trotz der Verschiedenheit in den Lebensjahren und der mannigfachen Mühseligkeiten und Schwierigkeiten, die Beruf und Leben in den Weg legen. Ihm muss ebendeshalb der Born idealer Freuden ganz besonders reich fliessen, sowohl während seiner Entwicklungs-Periode als auch später in den Jahren der praktischen Wirksamkeit. Gibt es aber eine ergiebigere und reinere Quelle edler Freude als die Kunst, insbesondere die Musik? Hier wirken Melodisches, Harmonisches, Rhythmisches, Dynamisches, Textliches mit so grosser Ebenmässigkeit zusammen, hier schmiegen sich die Gedanken so leicht und sicher aneinander, hier werden alle auftretenden Gegensätze und Hemmungen so vollständig ausgeglichen und durch harmonische Verhältnisse abgelöst, hier wechseln Ruhe und Bewegung, Hebung und Senkung in so schöner Weise miteinander: dass jedes Gemüt sich gehoben fühlt. Lassen wir darum die hehre Musica recht oft und intensiv auf die Seele der angehenden Erzieher und Lehrer wirken, damit die Farben der Freude die vorherrschenden in ihrem Inneren werden, damit

eine Gefühlsstimmung in ihnen konstant werde, die sie für immer mit der Jugend verbunden erscheinen lässt und die allein als die pädagogische bezeichnet werden darf.

Es fragt sich nur, ob es nicht als verwerflich erscheint, Schüler ohne musikalische Begabung mit musikalischen Studien und Übungen zu quälen und ob die Forderung, den Musikunterricht fakultativ zu machen, sich deshalb nicht als eine gerechtfertigte bezeichnen lässt. Wer diese Frage bejaht, muss konsequenter Weise auch dafür sein, Zeichnen und Mathematik aus der Reihe der obligatorischen Lehrgegenstände zu streichen. Denn die natürliche Begabung für Musik ist nicht seltener und im allgemeinen auch nicht in geringerem Masse vorhanden als die für Mathematik und Zeichnen. Aber auch abgesehen hiervon, dürfte es ein Ding der Unmöglichkeit sein, bestimmte Grenzen zu setzen, wo die musikalische Begabung anfängt und aufhört. Auch der Umstand darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass, wenn die Kandidaten, die sich freiwillig am Musikunterricht beteiligt haben, in Städte und in solche Schulstellen kommen, mit denen Kantorats- und Organistendienste nicht verbunden sind, für jene Schulen, mit denen diese Funktionen vereinigt sind, möglicher Weise bloss Schuldienst-Exspektanten übrig bleiben ohne musikalische Bildung.

Massgebend in dieser Frage bleiben indes die Rücksicht auf die Erteilung des Gesangunterrichts und der Umstand, dass jeder fakultative Unterricht schwerwiegende Bedenken gegen sich hat. Was den ersten Punkt betrifft, so genügt es, daran zu erinnern, dass die Befähigung zum Gesanglehrer zwar keine bedeutende musikalische Technik voraussetzt, wohl aber musikalisches Verständnis, insbesondere genauere Bekanntschaft mit den Gesetzen der melodischen und harmonischen Tonverbindung. Hentschel bemerkt auch mit Bezug hierauf im zweiten Bande des Diesterweg'schen Wegweisers (Ausg. v. 1850, I. 638) vollkommen zutreffend: „Es ist gesagt worden, der Gesangunterricht in der Schule erfordere ein Mehreres nicht, als dass der Lehrer einen Choral, ein Liedchen vorsingen oder vorgeigen könne, aber nur der Unverstand hat solches gesagt, mit dem sich freilich nicht rechen lässt." Auf das pädagogisch Bedenkliche jedes fakultativen Unterrichts hat schon Seyffarth in seiner Brochüre über die Lehrerseminarien aufmerksam gemacht. Jeder fakultative Unterricht teilt die Schüler in zwei Hälften: in solche, die sich an ihm beteiligen und die durch ihn vermittelten Vorstellungen in sich aufnehmen und in solche, denen das von ihm behandelte Gebiet des Wissens und Könnens fremd bleibt. Nimmt der fortschreitende Unterricht von dem aus den fakultativen Gegenständen stammenden Gedankenmateriale der Schüler keine Notiz, dann lässt er wirksame Hilfen beiseite liegen und verzichtet auf die einheitliche Gestaltung des ganzen Gedankenkreises. Macht er davon Gebrauch, dann vermag die eine Hälfte der Schüler nicht zu folgen; Lehrer und Schüler verstehen sich nicht und es tritt notwendig eine Verstimmung zwischen Beiden ein.

Aus dem Angeführten dürfte erhellen, dass der Musikunterricht ein integrierender Teil der Bildung des Volksschullehrers bleiben muss und dass insbesondere die Seminarien seiner nicht entraten können. Es bleibt nun nur noch zu erörtern, welches Quantum an Zeit mit Rücksicht auf die

übrigen Gegenstände dem Musikunterricht zugemessen werden darf, aber auch zugemessen werden muss, wenn er Erkleckliches leisten soll. Ich halte es auf Grund einer vieljährigen Erfahrung für das Rationellste, demselben täglich eine Lehr- und eine Übungsstunde zuzuweisen. Weniger zu nehmen verbietet die Rücksicht auf die Zahl der musikalischen Gegenstände, höher zu greifen, dürfte aber noch weniger geraten sein. Denn wenn auch der reich beladene Lehrplan der Seminarien vielleicht um Etwas entlastet wird, so werden doch Religion, Pädagogik, deutsche Sprache, Mathematik, Geschichte und Naturkunde für immer bleiben, und diese Disciplinen fordern eine solche Summe Zeit, dass es dringend geboten erscheint, zu sparen und die gegebene Zeit soweit als möglich für sie auszubeuten. Andererseits kann aber auch von einer Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Fächer keine Rede sein, wenn sich der Musikunterricht mit dem oben angeführten Zeitquantum begnügt. Alle wissenschaftlichen Gegenstände stehen in einem mehr oder weniger verwandtschaftlichen Verhältnis, in einem näheren oder entfernteren inneren Zusammenhang. Werden nun dem Schüler aus dem einen oder anderen dieser Gebiete Vorstellungen vermittelt, dann werden nicht bloss die apperzipierenden Teile des alten Gedankenkreises in Thätigkeit versetzt; vielmehr pflanzt sich deren Erregung fort zu den verwandten Partieen anderer Vorstellungskomplexe, sodass man mit Recht behaupten kann, jeder Unterricht ziehe — der eine von dieser, der andere von jener Seite aus — den ganzen Gedankenkreis in Mitleidenschaft. Den deutschen Seminaren mit ihrer Internatseinrichtung stehen täglich ohngefähr elf Arbeitsstunden zur Verfügung. Wollte man diese elf Stunden ausschliesslich für die Lehrfächer im engeren Sinn verwenden, dann müsste man eine Ermüdung und Abspannung der Schüler mit in den Kauf nehmen, die jeder Arbeitsfreudigkeit gefährlich wird. Wenn Vor- und Nachmittag je vier Stunden für die intellektuelle Ausbildung verwertet werden, so ist man damit sicher an der Grenze der Leistungsfähigkeit der Seminaristen angekommen. Und man sollte sich doppelt besinnen, auf Kosten des selbstthätigen Weiterstrebens die zu erreichenden Lehrziele in die Höhe zu schrauben. — Werden dagegen von den übrigen drei Tagesstunden zwei der Musik überlassen, dann wird den jungen Leuten die notwendige Erholung und mit dieser zugleich eine Beschäftigung verschafft, deren eigenartiger Einfluss auf die Gesamtentwicklung des Geistes durch keine andere ersetzt werden kann.

Täglich eine Lehr- und eine Übungsstunde sind aber auch das Minimum der für den Musikunterricht erforderlichen Zeit. Soll die grössere Hälfte unserer Schüler nur soweit gefördert werden, dass sie im stande ist, sich nach der Seminarzeit fortzubilden, soll sie befähigt werden, leichtere klassische Tonstücke nach ihrer rhythmischen, modulatorischen und melodischen Beschaffenheit aufzufassen und sich anzueignen, soll sie dahin kommen, einen annehmbaren Gesangunterricht zu erteilen — dann kann und darf man nicht unter sechs Wochenstunden heruntergehen. Es könnte kaum eine fatalere und peinigendere amtliche Thätigkeit geben, als die der Seminarmusiklehrer, wenn man ihnen nicht mindestens täglich eine Stunde zur Verfügung stellte. Wenn es einmal dahin gekommen sein wird, dass die Aufnahme in die Präparandenschule die ersten Anfänge musikalischer

Bildung zur Voraussetzung hat und die Lehrerbildungsperiode überall mindestens sechs volle Jahre umfasst, dann kann man auch noch weiter reduzieren. So lange diese Voraussetzungen aber nicht gegeben sind, noch mehr als schon geschehen ist, beschneiden wollen, hiesse der Musik den Leichenstein setzen und unsere Anstalten einer Unterrichtssparte berauben, die in hohem Mafse geeignet ist, den Sinn auf das Ideale zu lenken.

Mit welchen Gegenständen soll sich der Musikunterricht in den Lehrerbildungsanstalten befassen?

Die Ziele, welche derselbe im Geiste des Schülers zu erstreben hat: Bildung des Geschmackes und Erregung des Interesses für die Kunst könnte er auch erreichen, wenn er sich auf Harmonielehre und auf ein harmonisches Instrument, vielleicht Klavier beschränkte. Allein die Pflege des Gesanges als der menschlichsten der Künste, von der schon der alte Musäus sagt, dass sie der „Sterblichen süssestes Labsal“ sei, wird man nicht umgehen können und das Violinspiel darf in so lange nicht fallen, als in den Schulen zur Erteilung des Gesangunterrichtes ein anderes Instrument als die Geige nicht zur Verfügung steht. Auf das Orgelspiel kann man, wenn man sich lediglich auf den Standpunkt der Schule stellt, verzichten. So lange indes die Lehrer zur Übernahme von Kantorats- und Organistendiensten verpflichtet sind, ist dies nicht wohl möglich. Notdürftig liesse sich auch dadurch helfen, dass man im letzten Jahre an Stelle des Klavierspiels das Orgelspiel setzte. Auf jeden Fall empfiehlt es sich im Interesse der Solidität der zu vermittelnden musikalischen Bildung, die Übungen auf möglichst wenig Instrumente zu beschränken. Ebendeshalb muss auch die sonst wünschenswerte Unterweisung in der Behandlung der Orchesterinstrumente unterbleiben.

Die Harmonielehre bildet die Grammatik der Musik. Sie bringt in das bunte Mancherlei Ordnung und Einheit und erschliesst erst das rechte Verständnis musikalischer Werke. In ihr ist das musikalische Gedankenmaterial begrifflich zusammengefasst. Wenn man ihren Inhalt auf induktivem Wege finden und zusammenstellen lässt, dann ist die Beschäftigung mit ihr eine kontinuierliche Übung im Denken, und sie ist dann in der That praktische Logik. Es ist auch eine oft gemachte Erfahrung, dass wissenschaftliche befähigte Köpfe, die im Erfassen von Tonverhältnissen durch das Ohr nicht weit her sind, in der Harmonielehre sehr Tüchtiges zu leisten vermochten. — Dass die Seminarien darauf verzichten müssen, Komponisten und Dirigenten heranzubilden, halte ich für selbstverständlich; wohl aber sollten sie der musikalischen Formenlehre einige Berücksichtigung zuwenden, da ohne Kenntnis der Grundformen der musikalischen Komposition die zum vollen Verständnis erforderliche Analyse klassischer Meisterwerke unmöglich ist. Der Gesangunterricht sollte nach meiner Auffassung hauptsächlich die Pflege des Einzelgesanges sich zur Pflicht machen, ohne darum den Chorgesang zu vernachlässigen. Eine Sicherheit in der Tonbildung und im Vortrag gewinnt der Schüler nur, wenn er gezwungen wird, allein zu singen und sich im Sologesang zu üben.

Das Violinspiel hat mit dem Gesang die Schwierigkeit gemeinsam, dass in Beiden nur solche Schüler Besseres zustande bringen, die eine gewisse Gewandtheit in der Abmessung der Tonhöhen besitzen. Während

beim Klavier- und Orgelspiel der Gesichts- und Tastsinn zu Hilfe kommt, die Höhe oder Tiefe des einzelnen Tones überhaupt vom Spieler unabhängig erscheint, ist dieser beim Singen und Violinspielen lediglich auf das Ohr angewiesen.

Dem Klaviere bleiben die Lehrer in der Regel bis ins Alter zugethan. Es gewährt eben die Möglichkeit, bei verhältnismässig geringem Kraftaufwand sich den reichsten Kunstgenuss zu verschaffen. Dies und der Umstand, dass eine tiefer gehende musikalische Bildung, musikalisches Denken und Fühlen, ohne die Kenntnis eines harmonischen Instrumentes nicht wohl errungen werden kann, wird dem Klavierspiele für immer einen Platz auf dem Lehrplane der Seminarien sichern.

Demgemäss hätte sich der Musikunterricht an den Lehrerbildungsanstalten, Präparandenschulen und Seminarien, auf Harmonielehre, Gesang, Violin- und Klavierspiel (eventuell auch Orgelspiel) zu erstrecken. Die wöchentliche Lehrzeit dürfte am zweckmässigsten wie folgt auf die einzelnen Fächer zu verteilen sein:

Harmonielehre 2 Stunden, Klavierspiel 1 Stunde,
Violinspiel 1 Stunde, Gesang 2 Stunden.

Im ersten Präparandenjahre fällt Harmonielehre noch weg; ihre beiden Stunden sind dem Klavier- und Violinspiel zuzuwenden.

II. Mitteilungen.

Dr. Tuiskon Ziller

ist nach schweren Leiden im 65. Lebensjahr am 20. April d. J., abends 6¼ Uhr, verschieden, zu früh den Seinen, zu früh den zahlreichen Freunden und Verehrern, zu früh der Wissenschaft, welcher er sich mit rastlosem Eifer und mit bewunderswürdiger Energie hingab.

Ein reiner, edler Charakter, war er allen, die ihm nahe traten, das Vorbild eines thätigen, vielseitigen Lebens, welches alles umspannte und auch das Geringste nicht übersah. Die Probleme der Metaphysik wie der Ethik beschäftigten seinen nimmer müden Geist, aber die gleiche Sorgfalt widmete er auch den geringfügigsten Dingen innerhalb der speziellen Methodik. Er war mit dem Gebiet des Volksschulwesens gleich vertraut wie mit dem der höheren Schulen. Ueberall entwickelte er eine reformatorische Thätigkeit im Anschluss an seinen Meister Herbart, dessen Ideen er weiterbildend in die Praxis übertrug. Grosses hat er geleistet durch seinen eminenten Fleiss, durch seine tiefgehende, gründliche Forschung. Grösseres würde er uns noch geschenkt haben, wenn nicht ein Höherer ihn abberufen hätte, mitten aus einem reichen, schaffensfrohen Leben heraus.

So war es ein harter Schlag, der uns alle betraf. Wir fühlen es alle auf das lebhafteste, dass sein Verlust unersetzlich ist, dass das Haupt genommen ist dem weiten Kreise, welcher auf ihn mit Liebe und Verehrung sah, als den Meister der Pädagogik, der selbst ein Muster hingebender Thätigkeit, allen, die ihm näher traten, die heilige Liebe zum Beruf und die Treue bis ins kleine tief einpflanzte. Er ist uns genommen; aber das Andenken an den edlen Mann wird unauslöschlich in uns bleiben.

2. Präparation zu Geibels „Rothenburg".

(8. Schuljahr einer höheren Mädchenschule.)

Von Direktor Ackermann in Eisenach.

Ziel. Wir wollen Geibels Gedicht „Rothenburg" lesen.

1. Stufe. Aus dem geographischen Unterricht wisst ihr, dass auf dem Kyffhäusergebirge, welches die „goldene Aue" in Südost begrenzt, und zwar nicht weit von dem Kyffhäuser, die vielbesuchte Ruine „Rothenburg" liegt. Was mag wohl der Grund des zahlreichen Besuches sein? Erinnerung an andere den Schülerinnen bekannte Burgen, z. B. die Brandenburg, die Scharfenburg in der Nähe von Eisenach, vor allen die Wartburg. Die hohe und schöne Lage und in Folge dessen die schöne Aussicht. Von der Rothenburg überblickt man die waldbedeckten Höhen des Kyffhäusergebirges, die goldene Aue mit ihren fruchtbaren Fluren und freundlichen Ortschaften und jenseits derselben ein grosses Stück vom Unterharz.

Ein weiterer Grund sind die historischen Erinnerungen oder, wo solche nicht vorliegen oder nicht bekannt sind, wenigstens die Erinnerung an längst vergangene Zeiten. Ob das wohl für alle denselben Reiz hat? Voraussetzung ist die Bekanntschaft mit der Vergangenheit, auch wenn specielle Erinnerungen nicht vorliegen, sowie ein für das Poetische einer solchen Ruine empfänglicher Sinn. Mitteilung, dass ein Dichter Namens Beyer, in der ganzen Gegend dort „der Einsiedler" genannt, längere Zeit auf der Rothenburg gewohnt hat. Wenn ein Dichter wie Geibel eine solche Burg besingt, dann dürfen wir schon etwas Besonderes erwarten.

2. Stufe. Lesen von Strophe 1—4. Der Dichter durchwandert an einem dem Abend sich zuneigenden Sommernachmittag die „goldene Aue" mit ihren grünen Triften und Korneswogen, vor ihm erhebt sich auf steilem, waldbewachsenem Berge im Abendsonnenglanz die Ruine Rothenburg, er ersteigt den Berg und tritt durch ein verfallenes Thor in den mit Lindenbäumen bewachsenen Burghof. Von den Hallen der Burg stehen nur noch die Mauern, sodass Sonne und blauer Himmel hineinschauen können. Der Dichter setzt sich auf einen bemoosten Stein und überlässt sich dem freien Spiele seiner Gedanken.

Inhalt: Des Dichters Wanderung nach der Rothenburg und seine Ankunft daselbst.

Strophe 5—13. Der Dichter vergleicht das, was die Burg jetzt ist, mit dem, was sie einst war. Jetzt herrscht hier tiefe Stille, einst pulsierte lautes, fröhliches Leben. Jetzt ist ihr Schmuck abgefallen, einst war sie ein glänzender Bau. Einst gab's hier Spiel und Feste, zahlreiche und darunter vornehme Gäste kehrten hier ein, jetzt spielen nur noch die Winde, wächst der Holunderstrauch und die wilde Rose, rasten hier Sonne und Mond. Einst ertönte hier Trompetenschall, nach dem bei Fackelglanz stolze Ritter und edle Damen im fröhlichen Tanze sich schwangen, jetzt erschallt nur das Lied der Nachtigall, bei dem Leuchtkäfer ihren Reigen aufführen. Einst hingen golddurchwirkte Scharlachdecken an den Wänden und wehten bunte Fahnen von den grauen Türmen, jetzt schmücken nur das Abendrot und Epheuranken das Gemäuer. Einst blickte im Strahle der Abendsonne die rosige Tochter des Burgherrn, das Herz vom ersten Liebesglück erfüllt, vom Altan hinab ins Thal, jetzt wachsen aus den Spalten des Söllers wilde Rosen, von Schmetterlingen umgaukelt.

Inhalt: Gedanken des Dichters bei seinem Verweilen auf der Rothenburg.

Strophe 14. Aber wenn auch das einst so glänzende Schloss jetzt nur noch eine Ruine ist, wenn es auch, da das einst so frohe Leben aus ihm geschwunden ist, einer Leiche gleicht, das Leben, das in den Ruinen blüht, und die Blumen, die den Sarg umwinden, lassen wehmütige Empfindungen nicht aufkommen.

Inhalt: Die Empfindungen des Dichters bei dem Gedanken an das, was die Burg einst war, und das, was sie jetzt ist.

Strophe 15. Mit tröstlichen Gedanken steigt der Dichter, den der Besuch der Burg zu poetischem Schaffen angeregt hat, zur goldenen Aue wieder hinab.

Inhalt: Abschied des Dichters von der Burg.

Kurze Zusammenfassung vom Inhalte des ganzen Gedichtes.

Anlage des Gedichtes. Der Dichter hat uns nicht eine Beschreibung der Burg gegeben, er veranlasst uns vielmehr, indem er seinen Besuch derselben erzählt, ihn im Geiste auf seiner Wanderung nach der Burg zu begleiten, und macht uns zu Zeugen der Gedanken, welche ihm die Seele füllen, als er, auf dem moosigen Steine des Burghofs sitzend, das Sonst und das Jetzt gegenüberstellt. Diese Gedanken, welche Strophe 5—13 aussprechen, während Strophe 1—4 die Wanderung nach der Burg und, was er dort findet, Strophe 14 seine Empfindungen bei dem Vergleich zwischen Gegenwart und Vergangenheit zum Inhalt haben und Strophe 15 sein Herabsteigen in das Thal erzählt, sind schon dem äusseren Umfange nach, den sie im Gedicht einnehmen, der Hauptteil. Um unsere Gedanken auf die Burg selbst, auf den Gegensatz zwischen sonst und jetzt zu concentrieren, hat er darauf verzichtet, die schöne Aussicht, einen Hauptreiz der Rothenburg, zu schildern.

Sprache. Das Gedicht ist reich an sprachlichen Schönheiten. Dahin gehören die gewählten, inhaltsreichen, das Darzustellende in sinnlicher Anschaulichkeit uns vor die Seele führenden Prädikate, wie: der Dichter kam gezogen, das Schloss steigt empor, der Himmel blauet, er lässt die Gedanken sich mit dem Epheu um die Trümmer ranken, Holunderstrauch und Rose spielen in dem Kosen des Windes, der Trompetenjubel stürzt sich von den Galerien, Leuchtkäfer lassen den Reigen funkeln, der Himmel lässt seine Purpurgluten fluten, die Ephenranken schwanken von den Zinnen, die Rosen quellen aus des Söllers Spalten, das Leben blüht aus den Steinen, die Ruinen winken einen Gruss; ferner die wohlklingenden, vollen substantivischen Composita, wie Korneswogen, Bergeskranz, Abendsonnenglanz, Lindenbäume, Trompetenjubel, Mauerblenden, Scharlachdecken, Purpurgluten, Epheuranken, Blütenträume, Liebesträume; ferner die schönen Attribute, wie wald'ger Bergeskranz, blütenduftige Lindenbäume, goldener Strahl, moosiger Stein, bunter Schwarm, leises Kosen, rasche Melodien, umbuschte Mauerblenden, lauteres Gold, erlauchte Ahnen, rosige Tochter, süsser Blütentraum, verschämter Kelch, holdes Leben, junge Lieder. Dahin gehören die die Stimmung des Dichters und den Zauber der Scenerie veranschaulichenden Ausdrücke, wenn er sich selbst mit leichtem Mut gezogen kommen, die Lindenbäume in Träume eingelullt sein, das Schloss von der Lust Akkorden erschallen, die Leuchtkäfer märchenhaft im Dunkeln den lichten Reigen funkeln, den Himmel die Purpurgluten in vollen Strömen fluten, den Blütentraum der Minne geheimnisvoll im reinen Sinne bergen lässt, wenn er die Schmetterlinge die Geister der Liebesträume nennt. Dahin gehören die klangvollen, in der grossen Mehrzahl aus bedeutungsvollen Worten gebildeten Reime, wie endlich die höchst wirkungsvolle Antithese in der Parallele zwischen sonst und jetzt.

Nochmaliges Lesen des ganzen Gedichtes.

3. Stufe. Das Gedicht „Rothenburg" erinnert an ein bereits gelesenes Gedicht von Chamisso, „das Schloss Boncourt". Ein Vergleich zwischen beiden ergiebt folgendes: Sind die beiden Gedichte in der Beziehung verschieden, dass Chamisso nur in Gedanken das längst von der Erde verschwundene väterliche Schloss, Geibel aber in Wirklichkeit die Rothenburg besucht, so haben sie doch auch vieles Gemeinsame. Hier wie dort erblicken wir mit dem Dichter das Gebäude aus der Ferne, nähern wir uns mit ihm und betreten mit ihm den Burghof (die gewählte Form der Handlung, aus der wir Lage und Umgebung der Burg, aus der wir bei Chamisso auch das Innere derselben kennen lernen, ist wohl zu beachten). Chamisso wie Geibel bieten uns dann eine Beschreibung der Burg, jener, indem er uns das Einzelne, was dem Schloss seiner Väter charakteristisch ist, das Wappenschild mit den Löwen, die Sphinx am Brunnen, den Feigenbaum, die Burgkapelle mit dem Grab des Ahnherrn, nennt, dieser, indem er Gegenwart und Vergangenheit der Burg gegenüberstellt. Bei beiden schliesst sich an diese Beschreibung ein Gedanke, der um so wirksamer ist, je unerwarteter er kommt. Bei Chamisso der Segen, den er über den Boden, auf dem das von der Erde verschwundene väterliche Schloss gestanden hat, und über diejenigen, welche jetzt ihn bebauen, ausspricht, während wir ein Wort des Unwillens über die Zerstörer desselben hören zu müssen glaubten; bei Geibel die Versicherung, dass er über das alte Schloss, weil neues Leben aus den Steinen blühe, nicht weinen könne, während wir einen Ausdruck der Wehmut erwartet hatten. Endlich stimmen beide Gedichte auch darin überein, dass die Dich-

ter, so verschieden auch ihre Stimmung ist, die der Besuch der Burg in ihnen erweckt hat, zu neuem poetischen Schaffen angeregt, von derselben scheiden.*)

Hinweis auf das Wohlgefallen, das wir an den beiden Gedichten finden. Worauf sich das wohl gründen mag? Nicht bloss auf den Gegenstand und auf die schöne Form, in der uns derselbe entgegentritt, sondern auf die eigentümliche Auffassung der Dinge, die über die gewöhnliche Denkweise der Menschen sich weit erhebt, bei Chamisso die hochherzige Sinnesweise, in der er segnet, statt zu verwünschen, bei Geibel die sinnige Betrachtung, in der ihm die Ruine als eine Leiche, deren Sarg mit Blumen umwunden ist, erscheint.

Dass der Gegenstand, der in einem Gedicht uns vor die Seele geführt wird, wie die Form, in der das geschieht, unser Wohlgefallen erregen muss, ist auch schon bekannt. Als etwas Neues können wir aber aus unserem Gedicht, wie aus dem damit verglichenen Gedicht von Chamisso folgendes lernen:

4. Stufe. Wie in dem Gedicht von Chamisso die edle Gesinnung, in der er segnet statt zu verwünschen, so ist es in dem Geibelschen Gedicht die sinnige, die Dinge der Wirklichkeit verklärende, idealisierende Sinnesweise, welche neben der Schönheit des geschilderten Gegenstandes und neben der Schönheit der Sprache unser Wohlgefallen erweckt. Diese idealisierende Auffassung der Dinge ist zugleich für den Dichter selbst die Quelle neuen Schaffens.

5. Stufe. 1. Inhaltsangabe des Gedichtes „Rothenburg".
2. Worauf gründet sich unser Wohlgefallen an dem Gedicht „Rothenburg"?
3. Die Aussicht von der Rothenburg.
4. Beschreibung einer Ruine.
5. Gedanken in einer Burgruine.

3. Präparation zu Goethes „Gesang der Geister über den Wassern" und „Mahomets Gesang".

(10. Schuljahr einer höheren Mädchenschule.)

Von Direktor Ackermann in Eisenach.

1. Gesang der Geister über den Wassern.

Ziel: Wir wollen ein Gedicht von Goethe lesen, zu dem ihm der Staubbach bei Lauterbrunnen Veranlassung gegeben hat und in welchem ein Gebirgsbach Gegenstand der Behandlung ist.

1. Stufe. Erinnerung an das, was über die Natur der Alpengewässer aus der Geographie bekannt ist. Die Bäche in dem Hochgebirge bilden alle in dem steilen Terrain Wasserfälle. Stürzt sich das Wasser von hohen senkrechten Felsen herab, dann verwandelt es sich in Wasserstaub. Der berühmteste derartige Fall ist der Staubbach im Lauterbrunner Thal im Berner Oberland, der an einer 300 Meter hohen senkrechten Wand herabströmt und sich dabei völlig in Wasserstaub (daher der Name) auflöst, der vom Winde wie ein Schleier hin- und hergeweht wird. Bilden die Fälle mehrere Absätze, so verwandelt sich das Wasser nicht in Staub, wohl aber spritzt es an den einzelnen Stufen, auf die es herabstürzt, mit gewaltigem Getöse empor, weithin die Wassertropfen schleudernd, in beiden Fällen ein prachtvoller Anblick. Im flachen Thale angekommen, fliesst dann das helle Gebirgswasser friedlich dahin und bildet somit zu dem grossartigen Naturschauspiel eines Wasserfalles einen auffallenden Contrast. Wenn die Thäler sich erweitern, bilden sich gewöhnlich kleinere oder grössere Seen. Dass das Wasser eine Landschaft sehr verschönert, wissen auch die Bewohner des Flachlandes. Das Wasser in Bach, Fluss und See hat für uns einen eigentümlichen Reiz und wirkt namentlich auf poetische Gemüter mit magischer Gewalt. Kein Wunder daher, dass sich die menschliche Phantasie gern mit dem Wasser beschäftigt, dass sie das Wasser von geheimnis-

*) Das sachlich zur Vergleichung sich gut eignende Gedicht von Matthison, „Elegie", darf nicht herangezogen werden, weil dasselbe in den Lehrplan für das 9. resp. 10. Schuljahr gehört.

vollen Wesen bewohnt denkt, dass sie in dem bewegten und dann ruhigen Wasser ein Bild des menschlichen Lebens erblickt; kein Wunder, wenn das Wasser auch in der Poesie eine grosse Rolle spielt.

2. Stufe. Strophe 1:

Des Menschen Seele
Gleicht dem Wasser;
Vom Himmel kommt es,
Zum Himmel steigt es,
Und wieder nieder
Zur Erde muss es,
Ewig wechselnd.

Der Dichter vergleicht das Wasser mit der menschlichen Seele. Das tertium comparationis ist der ewige Wechsel, in dem das Wasser als Regen vom Himmel kommt und als Dunst wieder zum Himmel emporsteigt. Dieser Wechsel ist ein Bild für den Wechsel, in dem die menschliche Seele bald vom Irdisch-Gemeinen, den vergänglichen, nichtigen Dingen, bald vom Himmlisch-Hohen, dem Unvergänglichen, Idealen, Göttlichen angezogen wird.

Strophe 2:

Strömt von der hohen,
Steilen Felswand
Der reine Strahl,
Dann stäubt er lieblich
In Wolkenwellen
Zum glatten Fels,
Und leicht empfangen
Wallt er verschleiernd
Leisrauschend
Zur Tiefe nieder.

Aber das Wasser ist nicht bloss als solches in seinem vom Himmel Kommen und zum Himmel Steigen ein Bild der menschlichen Seele, auch die einzelnen Formen, in denen es uns erscheint, sind Bilder für einzelne, bestimmte Zustände des Seelenlebens. So ist das vom steilen Felsen herabströmende, in leichte Wolkenwellen sich auflösende, von dem Boden, auf den es sich senkt, leicht empfangene Wasser, das von einem zarten, aus Wasserdunst gebildeten Schleier eingehüllt ist und das nicht mit wildem Getöse, sondern leisrauschend sich senkt, ein Bild der Seele, „wenn sich ihrem Streben und Wünschen keine mächtigen Hindernisse entgegenstellen, wenn ihr keine schweren Entbehrungen aufgebürdet werden, wenn sie sich frei und fröhlich entfalten kann". Solches Seelenleben entwickelt sich geräuschlos, das, was im Innern vorgeht, entzieht sich meist (das wird durch den Schleier angedeutet) dem Blick der Fernstehenden.

Strophe 3:

Ragen Klippen
Dem Sturz entgegen,
Schäumt er unmutig,
Stufenweise
Zum Abgrund.

Der durch Klippen aufgehaltene, in Absätzen zur Tiefe stürzende Wasserfall ist ein Bild der menschlichen Seele, wenn sie in ihren Plänen und Wünschen durch Hemmnisse aufgehalten wird. Auch sie erreicht ihr Ziel, aber nur nach Unterbrechungen („stufenweise"), welche die rastlos vorwärts strebende mit Unmut erfüllen.

Strophe 4:

Im flachen Bette
Schleicht er das Wiesenthal hin,
Und in dem glatten See
Weiden ihr Antlitz
Alle Gestirne.

Der durch das liebliche Wiesenthal gemächlich hinziehende Bach ist ein Bild der Seele, die das ihr gespendete Glück ruhig geniesst und in heiterer Stimmung des Daseins sich freut. Sammelt sich das Gewässer in einem glatten See, in dem die Sterne des Himmels sich spiegeln, dann gleicht er „einer grossen und ruhigen Menschenseele, die hohe und himmlische Empfindungen in sich hegt“.

Strophe 5:

Wind ist der Welle
Lieblicher Buhler;
Wind mischt von Grund aus
Schäumende Wogen.

Aber der See bleibt nicht immer glatt, der leise Wind kräuselt seine Oberfläche und heftiger Sturm durchwühlt ihn bis auf den Grund. So ist auch der Seele des Menschen ungestörte Ruhe nicht beschieden. Das wechselvolle Schicksal bringt bald sanfte, angenehme Gemütsbewegungen, bald heftige, gewaltsame Gemütserschütterungen. Wie aber bei dem Wasser in dem Wechsel zwischen völliger Ruhe, leiser und heftiger Bewegung ein Hauptreiz besteht, so ist auch dieser Wechsel im Leben der Seele nicht bloss heilsam, dieser Wechsel verleiht zugleich dem menschlichen Leben erst seinen Reiz (subjectiv und objectiv).

Strophe 6:

Seele des Menschen,
Wie gleichst du dem Wasser!
Schicksal des Menschen,
Wie gleichst du dem Wind!

Weil die Parallele zwischen Wasser und Seele, zwischen dem das Wasser bewegenden Wind und dem Schicksal, das in das Menschenleben reichen Wechsel bringt, bei der Ausführung im einzelnen sich so zutreffend erwiesen hat, beendet der Dichter die Parallele mit einem Ausruf der Bewunderung über die Ähnlichkeit zwischen beiden.

Lesen des Gedichtes im Zusammenhang.

Kurze Inhaltsangabe: Das vom Himmel kommende und zum Himmel steigende Wasser ist ein Bild der menschlichen Seele, die bald vom Irdischen, bald vom Himmlischen angezogen wird. Sie gleicht dem in Wasserstaub sich verwandelnden, leise niederrauschenden Bach, wenn sie frei und fröhlich sich entfaltet; dem in Absätzen niederstürzenden Wasserfall, wenn Hemmnisse ihrem Streben sich entgegenstellen; dem Bache im Wiesenthal bei heiterem Genusse des Lebens; dem glatten See, wenn bei völliger Ruhe hohe Gedanken sie erfüllen; dem vom Wind leicht oder heftig bewegten Wasser, wenn das wechselvolle Geschick freudige Regungen oder heftige Gemütserschütterungen hervorruft: im ganzen wie im einzelnen ein treffendes Bild.

Sprache. Das Gedicht besteht aus Strophen von ungleicher Länge, die aus kurzen, reimlosen Zeilen mit zwei Hebungen gebildet sind. Die Sprache ist sehr wohllautend. Im einzelnen ist hervorzuheben das Vorherrschen der hellen Vokale in Strophe 1, 2, 4 und 6, der dunkeln in Strophe 3 und 5, der wohlklingenden Konsonanten l, m, w und die Alliteration in Wasser — wieder — ewig — wechseln, strömt — steil — Strahl — stäubt, Wolkenwellen — wallt, Wiesenthal — weiden, Wind — Welle, Wind — Wogen, Wasser — Wind.

Etwas dunkel ist die Überschrift. Dieselbe ist so gedacht, dass über dem Wasser schwebende Geister (beiläufig sei bemerkt, dass Goethe gern von Geistern redet) das Wasser und das Menschenleben vergleichen. Goethe hat diese etwas mystische Überschrift wohl gewählt, um dadurch die Phantasie des Lesers noch mehr anzuregen und den geheimnisvollen Zusammenhang zwischen Natur und Geist anzudeuten. Eine wirksame Anregung für die Phantasie liegt auch schon darin, dass er nur einige Punkte der Parallele heraushebt, dem Leser es überlassend, dieselbe nun selbst weiter zu ziehen.

2. Mahomets Gesang.

Ziel: Wir fügen dem „Gesang der Geister über den Wassern“ gleich ein anderes Gedicht von Goethe hinzu, in welchem er ebenfalls einen Gebirgsbach, aber zugleich in seiner weiteren Entwickelung zum Strom behandelt.

1. Stufe. Wir haben im vorigen Gedicht den Gebirgsbach bis dahin begleitet, wo er im flachen Thal angekommen ist und sich vielleicht zum See ausgebreitet hat. Damit ist seine Laufbahn nicht vollendet. Aus dem Thal tritt er in die Ebene, von beiden Seiten fliessen Bäche und Flüsse ihm zu, immer mehr schwillt er an, immer breiter und mächtiger wird er, zahlreiche Städte schmücken seine Ufer, auf seinem Rücken trägt er Schiffe und so zieht er weiter, bis er im Meer sein Ziel erreicht.

2. Stufe. Lesen des Gedichtes.*)

Der Felsenquell, dessen hoher Ursprung und erster Lauf von freundlichen Geistern behütet, uns aber verborgen ist, fesselt, wenn er, vor Freude strahlend, unsern Blicken sich zeigt, durch seinen Glanz unser Auge. Aus den Wolken, die seinen obersten Lauf einhüllen, stürzt er sich auf die Marmorfelsen nieder und erhebt sich von ihnen wieder jauchzend empor. Mit bunten Kieseln spielend und andere Quellen mit sich fortreissend, eilt er hinab in's Thal. Hier schmückt er seine Ufer mit Blumen und erfrischt mit seinem Hauch die Wiese. Aber weder das schattige Thal, noch die Blumen vermögen ihn aufzuhalten, in Schlangenwindungen eilt er der Ebene zu, andere Bäche in sich aufnehmend. Silberglänzend tritt er in die Ebene, die durch ihn geschmückt wird. Andere Flüsse der Ebene und die von den begrenzenden Höhen herabkommenden Bäche eilen ihm zu, um mit ihm vereinigt dem Geschicke, vom gierigen Sande der Wüste oder den Strahlen der Sonne verzehrt oder durch hemmende Hügel aufgehalten zu werden, zu entgehen. Willig nimmt er sie auf, sie aber vergrössern sein Ansehen und seine Macht, die sich darin zeigt, dass die Länder, die er durchfliesst, nach ihm sich nennen, dass Städte an seinen Ufern entstehen. Aber auch die glänzenden Türme (der Türme Flammengipfel) und die Prachtbauten, die ihm seine Entstehung verdanken, vermögen ihn nicht aufzuhalten. Er eilt weiter, auf seinem Rücken zahlreiche Schiffe (Cedernhäuser), deren Flaggen seine Macht verkünden, dahintragend, und erreicht endlich in stolzem Triumphzug mit seinen Brüdern (den Nebenflüssen), seinen Schätzen (den Schiffslasten) und seinen Kindern (den Städten, die er geschaffen hat**) das Meer, dem er mit seinen Brüdern entstammt und das mit Freuden ihn wieder aufnimmt.

Das Ganze ist eine prächtige Schilderung eines Stromes von seiner Quelle bis zu seiner Mündung. Derselbe wird als Person dargestellt, der menschliches Denken und Thun zukommt. Deshalb darf er von der Jugend des Felsenquells, von seinen Fusstritten, seinen Knieen reden, ihn jugendfrisch tanzen, ihn jauchzen und spielen lassen, die Nebenbäche und Nebenflüsse als seine Brüder, den Ocean als seinen Vater bezeichnen, der mit offenen Armen seine Kinder erwartet, ihn einen Fürsten, einen Riesen (Atlas) nennen. Schon dieses Bild deutet darauf hin, dass er mit dem Gedicht etwas anderes schildern will, als den Lauf eines Stromes. Das sagt uns auch die Überschrift „Mahomets Gesang“. Mitteilung, dass Goethe die Absicht hatte, Mahomets Geschichte dramatisch zu behandeln und dass das vorliegende Gedicht in das dramatische Gedicht (der Plan ist nicht ausgeführt worden) aufgenommen werden sollte. Es sollte ein Preislied auf Mahomet sein, welches Mahomets Vetter Ali vortragen sollte (die Überschrift „Mahomets Gesang“ lässt das freilich nicht erwarten). Der Strom ist also Mahomet selbst und in dem Lied wird das hohe Geschick, die erhabene Bestimmung vom Stifter des Islam veranschaulicht. Aber man kann auch von dieser speciellen Beziehung absehen und das Gedicht allgemein fassen. Dann ist es ein Bild von der Entwickelung und dem Leben eines bedeutenden, genialen Menschen, der auf die Geschicke ganzer Völker einen tiefgreifenden, umgestaltenden Einfluss ausübt.

Suchen wir uns nun das Einzelne zu deuten.

Der Ursprung eines solchen Genius ist hoch und rein, dabei dunkel und un-

---

*) Während bei dem vorigen Gedicht, welches seinen allegorischen Charakter gleich ankündigt und verschiedene Seelenstimmungen zum Ausdruck bringt, ein Lesen und Besprechen nach den gegebenen Abschnitten vorzuziehen ist, empfiehlt sich hier, wo die Deutung nicht ausgesprochen ist, das sofortige Lesen des Ganzen, damit gleich das ganze Bild eines Stromes von seiner Quelle bis zu seiner Mündung, wie es der Dichter uns zeichnet, den Schülerinnen vor die Seele trete. Die Sache ist, zumal da sie auf der ersten Stufe reproduciert worden ist, nichts Neues, neu ist nur die Form, in der sie auftritt.

**) Auf diese Deutung der „Kinder“ weist der Ausdruck „Schöpfung seiner Fülle“ hin. Es ist hier darauf aufmerksam zu machen, dass man einen Vergleich nicht bis ins kleinste Detail durchführen darf. Der Ausdruck hat nur den Sinn, dass die durch den Strom erzeugten Städte sich mehren, je näher er dem Meere kommt.

erklärlich, aber schon in seiner Jugend steht er unter dem Schutze höherer Mächte (V. 1—7). Im Jünglingsalter fesselt er durch reges geistiges Leben und durch ideales, himmelwärts gerichtetes Streben (V. 8—12). Ist auch seine Thätigkeit noch eine spielende, so ordnen sich doch schon jetzt geringere Kräfte willig seiner Führung unter (V. 13—17). Frühe schon zeigt sich sein segensreiches Wirken (V. 18—21). Dadurch schafft er sich freundliche Verhältnisse, die leicht zu hemmenden Fesseln für ihn werden könnten. Er lässt sich aber von ihnen nicht auf die Dauer aufhalten, sondern nähert sich, wenn auch auf Umwegen (schlangenwandelnd) und von anderen, die sich von ihm angezogen fühlen, begleitet, seiner hohen Bestimmung (V. 22—29). Sobald er seine glänzende Wirksamkeit beginnt, mehrt sich rasch die Zahl seiner begeisterten Anhänger, die durch ihn von den Fesseln des Irdisch-Gemeinen befreit und zum Göttlichen erhoben zu werden wünschen (V. 29—48). Dadurch wächst seine Macht rasch, grossartig ist seine erobernde, schöpferische, umgestaltende Thätigkeit; reiches, glänzendes Leben entfaltet sich, soweit sein Wirken reicht, und so erfüllt er die Erwartungen, die man auf ihn gesetzt hat, indem er, seine Bestimmung erreichend, auch andere ihrer Bestimmung entgegenführt (V. 49—68).

Kurze Inhaltsangabe. Der Felsenstrom ist in dem ersten, unbekannten Teil seines Laufes ein Bild vom Ursprung und der Jugend, in seinem Lauf durch das blumengeschmückte Thal ein Bild der Jünglingszeit, in seinem weiteren Laufe durch die Ebene bis zum Meer ein Bild von dem späteren Leben und tiefeingreifenden, segensreichen Wirken eines bedeutenden, genialen Menschen.

Form und Sprache. Das Gedicht entbehrt der gleichmässigen strophischen Gliederung und besteht aus reimlosen, katalektischen und akatalektischen Versen mit zwei, drei und vier Trochäen. Der Hinweis auf die vorkommende Allitteration und Assonanz, wie auf die vorherrschende Anwendung der hellen Vokale, namentlich das i, ei und a in Vers 22—27 bringt den Wohllaut der Sprache zum Bewusstsein.

3. **Stufe.** Vergleich zwischen „Mahomets Gesang“ und dem „Gesang der Geister über den Wassern“. Hier wie dort ist der Lauf eines Stromes ein Bild vom Seelenleben, hier allgemeiner, d. h. von allen Menschen, dort spezieller, nur von einem genialen Menschen geltend. Ferner Vergleich von beiden Gedichten mit Stolbergs „Felsenstrom“. Auch da ist der Strom ein Bild des Menschenlebens. Stolbergs Gedicht hat auch in der Form viel Ähnlichkeit namentlich mit „Mahomets Gesang“. Erinnerung an Bürgers Gedicht „das Blümchen Wunderhold“. Überlegung, was der Dichter durch solche Vergleichung erreicht. Das Geistige wird dadurch sinnlich anschaulich und zwar ist das Eigentümliche der obigen Bilder, dass ein grösserer ganzer Gedanke oder eine Reihe von Gedanken dadurch dargestellt wird.

4. **Stufe.** Ein Gedicht, in welchem ein grösserer Gedanke oder eine Reihe verbundener Gedanken durch ein ausgeführtes Bild dargestellt wird, heisst eine Allegorie.

5. **Stufe.** 1. Entwickelung und Thätigkeit genialer Menschen, an Beispielen aus der Geschichte nachgewiesen.
2. Vergleich zwischen „Mahomets Gesang“ und dem „Gesang der Geister über den Wassern“.
3. Vergleich zwischen „Mahomets Gesang“ und „Stolbergs Felsenstrom“.
4. Erläuterung von Schillers „Mädchen aus der Fremde“.

4. Präparationen für den elementaren Unterricht in der Naturkunde.

Von H. Winzer in Eisenach.

1. Vorbemerkung.

Den Ausgang der naturkundlichen Besprechung soll, abweichend von der herkömmlichen Methode, **die Beziehung des Objektes zu uns Menschen bilden.** Das schon vorhandene unmittelbare Interesse am Natur- und beim physikalischen und chemischen Unterricht hauptsächlich am Kunstprodukt, muss vom Lehrer dankbar verwertet werden. Die Rose wird z. B. von Kindern und Erwachsenen der schönen

Form, der Farbe und des Duftes der Blüte halber geschätzt, die Schmetterlinge der prächtigen Flügel und der munteren Lebendigkeit wegen. Das Interesse des Kindes am Veilchen ist zunächst bedingt durch Farbe und Duft der Blüte, durch das bescheidene Versteckstein und das frühe Erscheinen der Pflanze; den Goldkäfer liebt es seines Kleides wegen und die Biene als eine fleissige Honigsammlerin. Diese Beziehungen müssen daher im Unterricht auch Ausgang der Besprechung sein. Noch auffallender tritt die Beziehung zum Menschen beim Unterricht in der Physik und Chemie hervor. Bei Behandlung der Wage wird man von ihrem den Kindern bekanntem Gebrauch ausgehen und bei Besprechung der Feuerspritze ebenfalls von ihrem Zweck. Gegenwärtig ist wohl allenthalben der ganze in den Lehrplan der Volks- und Mittelschule aufgenommene Stoff der Physik und Chemie zunächst mit Rücksicht auf seine Verwendbarkeit im Leben zusammengestellt; bei der unterrichtlichen Behandlung jedoch lässt man dies unberücksichtigt und beginnt die Unterrichtsarbeit nicht mit dem, was durch tägliche Erfahrung sich im Gedankenkreise der Schüler vorfindet. In dem chemischen Unterricht z. B. stehen, weil es so für den Lehrer am bequemsten ist, Dinge am Anfang, die vollständig ausserhalb der geistigen Sphäre des Kindes liegen. Man spricht zuerst von Sauerstoff, Wasserstoff,*) Dinge, die zunächst ganz interesselos sind für den Schüler, statt auszugehen von einer Behandlung des Wassers, wobei wiederum die elektrolytische Zerlegung desselben nicht in den Vordergrund zu stellen sein würde, sondern wo zunächst von seiner Bedeutung für den Menschen das dem geistigen Horizonte der betreffenden Kinder Entsprechende angegeben werden müsste.

Oft ist eine Beziehung des Körpers zu uns in seinem Namen enthalten, wie in Fingerkraut, Himmelsschlüsselchen, Kettenblume, oder wir können noch leicht den Grund gerade für diesen Namen angeben, wie in Bachstelze, Rothkehlchen, Singvogel, Christwurz, Schneeglöckchen. In diesem Falle bildet natürlich die Erklärung des Namens am zweckmässigsten den Ausgang der Besprechung. Der herrschende Sprachgebrauch wird auch bei Behandlung von Kunstprodukten — Rosen-, Olivenöl — heranzuziehen sein, vielleicht sogar noch dann, wenn er etwas Falsches bezeichnet, wie in dem Worte: Keine Rose ohne Dornen. Die Kinder selbst fragen in solchen Schulen, wo sie gewöhnt sind nichts auf Treu und Glauben mechanisch in sich aufzunehmen, warum das Tier, die Pflanze gerade so und nicht anders heisse.

Dazu kommt, dass auf der Unterstufe schon Verse und Liedchen über die Beziehung der Blumen, Vögel, Schmetterlinge zu uns gelernt, und mit Lust und Liebe gelernt werden. Da das Verstehen solcher poetischer Stücklein dem kindlichen Geiste näher liegt, so treten sie geraume Zeit vor dem naturkundlichen Unterricht auf. Soll aber, wie das leider heute noch geschieht, bei der naturkundlichen Betrachtung nun das, was herrschend war im Gedankenkreise und was notwendigerweise freisteigende Vorstellungen hervorruft, absichtlich zurückgedrängt werden? Das hiesse doch günstige geistige Disposition für den Unterricht umwandeln in ungeschickte und die Freude des Schülers an der Schularbeit absichtlich zerstören! Oder will man vielleicht die Kinder beizeiten gewöhnen, in der deutschen Stunde nur an deutsches und in der Religionsstunde ganz ausschliesslich an religiöses Material zu denken? Nur soll man sich nachher nicht wundern, wenn überhaupt eine Einheit des Bewusstseins nicht zustande kommt und auch der Erwachsene es in der durch die Schule angelernten Weise weiter treibt, also in der Kirche ein Frommer, im Hause ein Geschäftsmann und andernorts ein noch anderer ist.

Als Ziel des naturkundlichen Unterrichts wird die Anbahnung der Liebe zur Natur mit angegeben. Wird dies aber zu erreichen sein, wenn der Unterricht, statt die freisteigenden Vorstellungen als Anknüpfungspunkte zu nehmen, beginnt: die Wurzel des Veilchens ist faserig und zaserig, die Schnauze beim Hunde ist spitz? Anders wird es sein, wenn es am Anfang heisst: Das Veilchen gilt uns als Frühlingsbote, der Hund ist ein treuer Wächter des Hauses.

Das vorhandene unmittelbare Interesse, das im kindlichen Geiste enthalten ist und der kindlichen Anschauungsweise entspricht, muss auf alle Fälle den Ausgang des Unterrichts bilden.

Aber auch das mittelbare Interesse der Kinder und Erwachsenen an den

*) Eine Ausnahme macht Arendt in seinen vorzüglichen Schriften.

Naturkörpern wird noch solange am Anfang stehen, als es sich im Dienste eines absolut Wertvollen befindet. Es unterscheidet sich in wesentlicher Weise vom unmittelbaren Interesse und nur das letztere gilt als Unterrichtsziel. Das mittelbare Interesse ist ein Begehren eines Gegenstandes um eines andern willen. Am Roggen haben wir mittelbar Interesse des Brodes wegen und an der Biene des Honigs halber. Der ganze Stoff der Physik und Chemie, welcher in Volks- und Mittelschulen behandelt wird, steht fast durchweg im Dienste des mittelbaren Interesse. Beide Fächer lehren Mittel kennen um bestimmter Zwecke willen. Denn im Leben gebraucht man sie zur Erreichung gesteckter Ziele und man gebraucht sie auch zur Erstrebung der besten Ziele. Unser Schüler muss daher befähigt sein, die Hindernisse, welche sich seinen Zwecken entgegenstellen, zu beseitigen; er muss die hierzu erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten sich erworben haben. Der Begriff der Naturwissenschaft umfasst nicht nur eine Kenntnis der toten und lebenden Natur, ihrer Wirkungen und Gesetze, sondern auch die bewusste Anwendung der Naturkenntnis zu Zwecken der Technik, der Gesundheitslehre, „also die planmäfsige Bewältigung und Ausnutzung der Natur durch den Menschen zur Vermehrung seiner Macht und seines Wohlbefindens“ (Du Bois-Reymond. Kulturgeschichte und Naturwissenschaft. S. 12.). So ist das mittelbare Interesse für keinen Menschen etwas Gleichgültiges und Entbehrliches, und es gibt sonach einen berechtigten Eudämonismus. Die Notwendigkeit eines Unterrichts des Nützlichen ist für den Schüler vorhanden. Dieser Unterricht soll ihn die Not des Lebens überwinden lehren. Nur darf das Nützliche niemals an sich tadelnswert sein, es muss im Dienste eines unbedingt Würdigen stehen. Ist das nicht der Fall, dann erzieht die Schule Egoisten, deren Streben nach Gewinn und eigenem Wohlbefinden geht, wobei sie keine Rücksicht nehmen auf das Wohl Anderer. Von Solchen kann man mit Recht sagen, dass sie durch den Unterricht nicht besser, sondern schlechter geworden seien. Es dürfte für den naturkundlichen Unterricht nicht schwer sein an dieser Klippe vorüber zu kommen. Er tritt um so weniger in den Dienst eines verwerflichen Egoismus, als er bei den angegebenen Betrachtungen nicht stehen bleibt. Er stellte sie nur voran, weil sie im Gedankenkreise des Kindes schon vorhanden waren und für dasselbe nach der Seite seines Wollens und Handelns von grösster Wichtigkeit sind. Eudämonismus im gewöhnlichen, schlechten Sinne kann dadurch nicht anerzogen werden, denn erstens ist die angestellte Besprechung eine ganz allgemeine, die sich nicht auf Nutzen und Schaden beschränkt, zweitens steht auch das mittelbare Interesse im Dienste eines absolut Wertvollen und drittens bleibt der Unterricht bei diesen Beziehungen nicht stehen. Wäre letzteres der Fall, erfolgte die Schularbeit nur mit Rücksicht auf ihre künftige Brauchbarkeit, dann wären solche Schüler von ganzem Herzen zu beklagen.

Nach der Angabe der Beziehung des Naturgegenstandes zu uns schreitet der Unterricht fort zur Bezeichnung des F u n d o r t e s d e r P f l a n z e n u n d M i n e r a l i e n und der W o h n u n g d e r T i e r e. Für diese von der herkömmlichen Methode abweichende Anordnung des Unterrichts dürften folgende drei Gründe anzuführen sein:

1. Ist dies — nachdem die Beziehung zum Menschen angegeben — das Zunächstliegende. Ist z. B. von den Singvögeln gesagt, sie erfreuen uns durch ihren Gesang und nützen uns durch Wegfangen von Insekten, so folgt in naturgemäfser Weise: wir hörten und sahen sie im Wald, Garten und Feld.

2. Wird durch Bezeichnung des Fundortes das Interesse auf das Aussehen gelenkt. Oft wird man sogar vom Aussehen mit Rücksicht auf das Vorkommen zu reden haben, dass dieses also eine Ursache von jenem ist und

3. soll jeder Naturkörper nur als Glied einer grösseren Gruppe auftreten. Diese muss also voranstehen, wodurch zugleich auch das Verständnis des organischen Ganzen der Natur angebahnt wird. Dann erst folgt die unterrichtliche Einzelauffassung und -beschreibung. Wenn aber eine Pflanzen- oder Tiergruppe (Familie) mit auffallenden übereinstimmenden Merkmalen beobachtet und besprochen wird, so wird gleich bei der ersten Besprechung der Familienbegriff auftreten müssen. Ein Fortschritt vom Individuum zur Gattung und zur Familie ist wohl logisch, aber nicht psychologisch richtig. Den logischen Gang hat die Wissenschaft innezuhalten, nicht aber der Unterricht. Dieser schreitet psychologisch vorwärts. Der Fortschritt im naturgeschichtlichen Unterricht muss jedenfalls mit Rücksicht auf die Schwierigkeit der Familienmerkmale erfolgen. Diese können also, wenn das nötige Material

erarbeitet ist, gleich bei der ersten Besprechung und nicht wie bei Lüben erst nach zwei Schuljahren auftreten.

Die Einzelbeschreibung unterscheidet sich in mancherlei von der herkömmlichen. Da der unterrichtlichen Behandlung Gänge ins Freie mit Beobachtungen der Naturkörper vorausgegangen sein müssen, so kommt in der Schule nur wirklich Gesehenes und solches zur Sprache, was sich durch Spekulation leicht ergibt. Auf den naturkundlichen Gängen wird die Hauptaufmerksamkeit auf das gelenkt, was durch das Ziel, das beim Abmarschieren vom Lehrer ausgesprochen und vom Schüler wiederholt wurde, angegeben ward. Die Beobachtung beschränkt sich nicht auf eine Pflanze, ein Tier, ein Mineral, sondern auf eine ganze Gruppe derselben, welche bestimmt wird durch den geistigen Horizont der Schüler und das vorhandene Material. Es wird auch nicht eine ausschliesslich botanische Exkursion gemacht, wenn auch im Ziele nur von Pflanzenbeobachtungen die Rede war. Nichts ist dem Verstehen der Natur als eines organischen Ganzen — dem Ziele des heutigen naturkundlichen Unterrichts — mehr entgegengesetzt, als Einzelbeobachtungen und -beschreibungen. Gerade in der Naturkunde muss der Pestalozzi'sche Gruppenunterricht auftreten und der Schulunterricht hat einen ganz andern Gang einzuhalten als die Fachwissenschaft, welche nicht nur sorgfältig Zoologie, Botanik und Mineralogie trennt, sondern auch noch Physiologie, Anatomie, Geologie etc. als besondere Zweige behandelt. Das Mannigfaltige und Wechselnde der genannten Wissenszweige ist aber nicht nur aufzufassen und zu sammeln; es wird auch nach Ähnlichkeit und Verschiedenheit geordnet, damit ein bequemes Überschauen und Durchlaufen des Stoffes stattfinden kann; es tritt also auch ein Sondern des Stoffes nach den drei Naturreichen und Ordnungen auf. In der Schulklasse bei der eigentlichen Unterrichtsarbeit darf vom Lehrer keinesfalls etwas gegeben, d. h. durch das Wort ohne begrifflichen Inhalt bezeichnet werden. Die Naturkunde soll klare Anschauungen bieten, damit aus ihnen klare Begriffe entstehen. Denn eine Aufgabe des naturkundlichen Unterrichts ist es auch durch seine klaren und scharf bestimmten Begriffe ein wirksames Gegengewicht zu schaffen für die Begriffe, welche die historische Sphäre der Geistesbildung durch den Umgang liefert und welche der realen Anschaulichkeit entbehren. Diese klaren Begriffe können durch einmaliges oder oft nur flüchtiges Sehen nicht gewonnen werden. Darum wird in Wald und Feld öfters und fleissig beobachtet. Es geschieht dies aber auch noch aus einem andern Grunde. Nach der bisherigen Weise hat jeder Schüler eine Pflanze in der Hand — wodurch der botanische Unterricht schon disziplinarisch verdächtig wird; wie steht es aber mit der Harmonie zwischen Unterricht und Praxis, da ersterer Schonung der Pflanzen verlangt, letzterer aber oft zum Gegenteil führt? Wie wohlthuend muss es ferner für die Schüler sein und wie sehr muss ihre Gesinnung verbessert werden, wenn nach der Unterrichtsstunde die Pflanzen als abgenutzt verächtlich beiseite gethan werden! Im Klassenzimmer sollen sich nur wenige (2—3) Exemplare der beobachteten Pflanzen finden und zwar in einem Wasserbecken. Sie sind nicht vor den Augen der Kinder und werden nur bei hervortretenden Undeutlichkeiten benutzt. Nach vollständiger Besprechung werden diese Pflanzen entweder gepresst und dem Herbarium eingeordnet oder sie werden sofort auf eine Düngstätte gebracht. — Die Beschreibung ist eine sehr einfache. Auf der ersten Stufe beschränkt sie sich nur auf Angabe der Unterschiede der beobachteten oder schon bekannten ähnlichen Pflanzen und Tiere. Eine bis ins Kleinste ausführliche naturhistorische Beschreibung bleibt weg. Ebenso fallen die vagen Bemerkungen aus über den plumpen, gedrungenen oder schlanken Körper, wenn eine passende Vergleichung dies nicht hervortreten lässt. Ein naher Zweck ist heimisch zu werden unter den Naturkörpern, sie also von ähnlichen unterscheiden zu können. Es genügt also die Hervorhebung besonders stark sich aufdrängender Vergleichungspunkte. Dagegen müssen zu den zur Besprechung kommenden Eigenschaften einer Pflanze die entsprechenden oder entgegengesetzten anderer bekannter Pflanzen sofort in Beziehung gebracht werden; vom viereckigen Stengel soll z. B. nicht gesprochen werden ohne an den runden und halbrunden anderer Pflanzen zu erinnern. Werden aber Begriffe aus andern Zweigen auf die Naturkunde übertragen, so muss, ehe dies geschehen darf, jener Begriff auch vollständig klar bestimmt sein. Will man vom nierenförmigen, lanzettlichen Blatt, vom kegelförmigen Schnabel sprechen, so soll man vorher die Dinge, von welchen jene Bezeichnungen her-

genommen, den Kindern zeigen. Die Zeichnung derselben, die meist nur eine Faustzeichnung sein wird, kann den eigentlichen Körper nicht ersetzen; denn man wird z. B. nicht zwei geschwungene Linien für eine Niere und einen Ziekzackkreidestrich für die Schneide einer Säge halten. Unsere meisten Schüler dürften sich heute die wirkliche Form der Niere aus dem nierenförmigen und die der Ellipse aus dem ellipsenförmigen Blatt konstruieren, statt dass es umgekehrt sein muss. Wie wohl in dem Kopfe eines solchen Schülers ein kegelförmiger Schnabel aussieht? Es dürfen auch hier ebensowenig wie anderwärts die Begriffe zuerst in ihren Abweichungen auftreten; erst nachdem z. B. von dem herzförmigen und zugespitzten Blatte für sich gesprochen wurde, wird man vom herzförmigzugespitzten Blatte reden dürfen. Manche Vorgänge wie die Bedeutung der Wurzel für die Aufnahme der Feuchtigkeit, sind vor ihrer begrifflichen Angabe durch das Experiment zu bestätigen, z. B. durch Einsetzen verwelkender Pflanzen in Erde oder Wasser, wodurch sie wieder aufleben. Das ganze angegebene Material muss auf der ersten formalen Unterrichtsstufe auftreten. Diese behandelt also die Beziehung des Naturkörpers zu den Menschen, sein Vorkommen (event. die Nahrung des Tieres, wenn diese nicht unter den Beziehungen — auftritt) und die auffälligen Unterscheidungsmerkmale.

Auf der zweiten Formalstufe folgt der Unterricht nicht dem Gange der Beobachtung. Einzelne unwesentliche Züge und Bemerkungen fallen aus. Es werden hier nach fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten einzelne Gruppen vom beobachteten Material gebildet, welche Halt- und Ruhepunkte abgeben. Soll z. B. die Form der Lippenblumen gewonnen werden, so würden die gefundenen Merkmale der Stengel, Blätter, Wurzeln und Früchte zurücktreten. Es würden auf der zweiten Stufe nur alle beobachteten Lippenblumen zusammengestellt. Jede Blüte wird genau beschrieben, auch unwesentliche Merkmale, wie ihre Farbe, werden angegeben und die Schüler erfahren für den Fall, dass dies noch nicht auf dem Spaziergange geschehen, den Namen für die betreffende Form. Eine Definition tritt aber nicht auf.

Bei Durchnahme der dritten Stufe werden alle bekannten Lippenblumen herangezogen und das ihnen Gemeinsame festgestellt, indem die unwesentlichen Merkmale ausgeschieden werden.

Die Definition des Begriffes erfolgt auf der vierten Stufe. Derselbe wird hier auch in das schon erarbeitete System eingeordnet. Die Schüler zeichnen die Form und eine rasche Wiederholung des bis daher fertig gestellten Teiles des Systems kann auftreten.

Auf der fünften Stufe können ausführliche Beschreibungen vom Zögling verlangt werden. Dieser muss sie aber vollständig selbständig und zusammenhängend angeben. Dabei kann nur das Genannte und Erarbeitete wiedergegeben werden. Dies ist aber lange nicht so ausführlich, wie z. B. die Lüben'schen Beschreibungen, es ist auch einfacher als die von Bänitz — an die schöngeistigen und dabei unwahren von Masius gar nicht zu denken. Dafür wird Zeit gewonnen zur Betrachtung einer viel grösseren Anzahl von Individuen; wobei es an Gelegenheit, den Formenreichtum zu erkennen, nicht fehlen kann. Einer leichtfertigen und oberflächlichen Betrachtung reden wir dadurch nicht das Wort, wohl aber erzielen wir eine grössere und umfassendere Kenntnis unserer uns umgebenden Natur. — Die Beschreibung beginnt — und das thut der Schüler aus eigenem Antriebe — mit dem, was ihm als das Wichtigste erscheint, bei der Pflanze also mit der Blüte.

Wenn nun auch vorwiegend heimatliches Material in der Schule verarbeitet wird, so erfährt doch das Kind ausserhalb und auch in der Schule soviel von ausländischen Tieren und Pflanzen, dass gewisse davon dem kindlichen Gedankenkreise näher stehen, als mehrere der einheimischen. Solche Naturkörper müssen an passender Stelle ebenfalls im Unterrichte besprochen werden. Nur kann letzterer in diesem Falle sich nicht nach den formalen Stufen vollziehen, sondern er muss entwickelnd (darstellend) sein. Er geht von bekannten ähnlichen Tieren und Pflanzen aus, bei Behandlung des Löwen von der Katze, bei Besprechung der Baumwolle von der Malve. Stück für Stück der Beschreibung schliesst sich an heimatliche Beispiele an. Es folgt also, dass ausländische Naturkörper erst nach Durchnahme der ähnlichen der Heimat auftreten dürfen. Ihre bildliche Darstellung ist nicht etwa Ausgang des Unterrichts, sondern wird erst gegeben nach der Behandlung. Ihre Erklärung kann eine methodische Aufgabe bilden.

2. Präparationen.

I. Die Singvögel.

(6. Schuljahr.)

Ziel: Wir wollen von den auf unsern Spaziergängen beobachteten Singvögeln sprechen.*)

Schüler: Wir wollen sprechen von der Nachtigall, der Singdrossel, Schwarzdrossel (Amsel), von dem Rotkehlchen und dem Buchfink.**)

Fange an!

1. Stufe. Schüler***): Ich will zuerst die Beziehung der Vögel zu uns Menschen angeben. (Anfänglich sprechen die Schüler „Nutzen und Schaden". Dies ist jedoch zurückzudrängen, denn eine Auffassung der Natur ausschliesslich nach ihrem Nutzen und Schaden für uns wollen wir nicht anerziehen; die Beziehung der Naturgegenstände zu uns hat sehr oft mit Nutzen und Schaden gar nichts zu thun.) Die Vögel heissen Singvögel, weil sie singen. Wir hörten ihren Gesang im beginnenden Frühjahr; es machte uns dies Freude. Der Gesang erinnert uns wie das Schneeglöckchen, Veilchen, Himmelsschlüsselchen an die schöne Frühlingszeit. Wir haben den Gesang zu allen Tageszeiten gehört, den der Nachtigall auch am späten Abend. Der Lockruf der Nachtigall ist ein helles, gedehntes „Wiid" oder ein schnarrendes „Karr". Der Gesang ist sehr mannigfach, er besteht aus mehreren Strophen. Von der Nachtigall sagt man, dass sie schlage. Singdrossel und Schwarzdrossel flöten. Ihr Gesang ist einfacher, der der letzteren ist nicht so fröhlich und munter wie der der ersteren. Die singenden Singdrosseln sitzen ruhig auf hohen Baumspitzen. Ihr Lied klingt weit in den Wald hinein. Wir hörten, dass viele Vögel ihren Gesang begannen, als einer anfing. Wir konnten zuweilen, weil so viele sangen, die Stimmen nicht mehr gut unterscheiden. Uns fiel dann unser in der Singstunde gelerntes Lied „Waldkonzert" ein. Das Rotkehlchen hat einen trillernden Sang, der mit flötendem abwechselt. Es singt wie die Singdrossel auf Baumspitzen und ist dabei hoch aufgerichtet. Der Gesang des Buchfinken ist schmetternd und erschien uns als der einfachste. Der Buchfink singt am heftigsten. Bei trübem Wetter knarrt er. Die Leute sagen, es würde regnen, denn der Regenfink lasse sich hören. — (Alles dies muss natürlich auf den Spaziergängen ganz genau beobachtet sein; die Schüler sind auf die verschiedenen Verhältnisse besonders aufmerksam gemacht worden, sonst ist es besser wegzulassen!)

Auch die gefangenen Sänger erfreuen uns durch ihren Gesang und zwar hören wir diesen fast das ganze Jahr hindurch.

Wir sahen, dass die Amsel unter abgefallenen Blättern Würmer suchte. Nachtigall und Rotkehlchen verzehren Insekten, Larven und Raupen, aber auch Holunder- und Vogelbeeren. Drossel und Rotkehlchen fressen auch Schnecken und Regenwürmer, erstere auch kleine nackte Vögel, letztere in der Gefangenschaft Fliegen. Der Buchfink nährt sich von Rübsen, die Jungen füttert er mit Raupen. Da die Vögel schädliche Tiere verzehren, so sind sie nützlich. Die Drossel ist ein Räuber. Im Winter kommt die Amsel in die Stadt und wird da gefüttert mit Brot- und Fleischstückchen. — Die Singvögel müssen geschont werden wegen ihres Nutzens.

Das Gesagte wird nach den Gesichtspunkten: Gesang, Jahres-, Tageszeiten, Art des Gesangs, Nahrung: Würmer, Raupen, Schnecken, Fliegen, Fleischstückchen, Holunder- und Vogelbeeren zusammengefasst und zusammenhängend dargestellt.

2. Wir geben die Wohnung dieser Vögel an.

Alle die genannten Vögel sahen und hörten wir in Röse's Hölzchen. Amsel und Singdrossel trafen wir auf dem Waldboden, aber auch in Niederholz und auf

*) Ist der zoologische Unterricht im Winter, dann ist auf die im Frühjahr, Sommer und Herbst gemachten Beobachtungen zurückzugehen.

**) Ein anderer Schüler bezeichnet unter den im Klassenzimmer aufgestellten Exemplaren die genannten. Während der Besprechung dürfen diese nur vorgewiesen werden, wenn sich Unklarheiten zeigen.

***) Die folganden Kategorien: 1. Beziehung zu uns. 2. Wohnung. 3. Aussehen und zwar a) Farbe, b) Gestalt, stehen ein- für allemal fest und werden daher auch selbständig von den Schülern innegehalten.

Buchen und Fichten an. Das Rotkehlchen beobachteten wir auch in den Gartenhecken des Grabenthales, den Fink besonders in den Fichten des Johannisthales und die Nachtigall in Liguster-, Hartriegel- und Syringienbüschen des Karthausgartens. Meist hüpften die Sänger munter in den Zweigen, seltener auf dem Boden umher. Am lebhaftesten fanden wir den Buchfink; die grössten Sprünge machten Amsel und Drossel. Oft gehen Nachtigall, Rotkehlchen und Fink an den Sengelsbach und die Drosseln und Amseln an die kleinen Wässerchen des Georgenthales. Sie baden sich da fleissig und suchen Nahrung daselbst. Der Flug der Singvögel ist schnell und gewandt. Auf einer Buche fanden wir ein Finkennest. Es ist fest aus Moos, Würzelchen und Halmen gebaut, innen mit Wolle und Haaren ausgepolstert und durch Flechten dem Aste, auf dem es sich befindet, ganz ähnlich gemacht. Die andern Sänger hatten ihr Nest im dichten Gebüsch, nicht weit über der Erde; nur die zweite Brut der Singdrosseln fanden wir in kunstlosen Nestern in Baumlöchern. Die Eier werden in zwei bis drei Wochen ausgebrütet. Die Alten füttern ihre Kleinen fleissig, bis diese fliegen können. Die Amsel brütet schon im Februar, die andern etwas später. Viele Amseln sind auch im Winter bei uns und bei hohem Schnee und grosser Kälte haben wir sie mit Brot- und Fleischstückchen gefüttert. Auch einige Buchfinken und Rotkehlchen bleiben in gelinden Wintern da. Singdrossel und Nachtigall ziehen fort und zwar die Nachtigall schon im August, die Singdrossel im September und viele Buchfinken im Oktober. Sie ziehen nach Italien, auf die Inseln des Mittelmeeres und sogar bis Afrika*). Zu Frühlings Anfang kommen alle wieder.

Gefangene Rotkehlchen sahen wir an Häusern der Marien- und Katharinenstrasse.

Zusammenfassen. Wohnung: Wald, Gartenhecken, Büsche, Nest, Brüten, Zugvögel.

3. Wir haben noch vom Aussehen und zwar a) von der Farbe, b) von der Gestalt zu reden.

a) Die Farbe. Die Singdrossel ist braun, auf Schwanz und Flügeln dunkler, unten gelblichweiss mit braunen Flecken. Die Kehle ist am hellsten. Die Füsse sind fleischfarben. Das Gefieder der Amsel ist schwarz. Schnabel und Augenrand sind hellgelb, die Füsse dunkelbraun. Die Nachtigall ist rotgrau, oben dunkler als unten, das Rotkehlchen dunkelgrau, Kehle und Oberbrust gelbrot. Der Buchfink ist am buntesten. Sein Rücken ist braun, der Unterkörper, mit Ausnahme des weissen Bauches, rot. Die Flügel haben zwei weisse Querstreifen, Bänder. Die Stirn ist schwarz und der Nacken dunkelblau.

b) Die Gestalt. Am grössten ist die Amsel. Sie ist fast doppelt so gross wie Rotkehlchen und Fink. Singdrossel und Nachtigall stehen der Grösse nach zwischen diesen. Der Schnabel der beiden Drosseln ist länger als beim Fink. Dieser hat von den beobachteten Vögeln den kürzesten, kräftigsten und am Grunde stärksten Schnabel. Nachtigall, Rotkehlchen und Drosseln haben einen pfriemförmigen Schnabel. Die Augen der Vögel sind gross. Der Hals ist kurz. Am Rumpfe sind zwei Flügel, zwei Beine und der Schwanz. Die Flügel liegen beim Sitzen dicht am Körper, beim Singen sehen wir sie abwärts gerichtet, sie reichen bis zum Schwanz. An ihnen sind zweierlei Federn: kleine, wie am Rumpfe, und lange, wie am Schwanze. Letztere — die Schwungfedern — stehen nach der Spitze zu. Dicht am Körper stehen noch Flaumfedern. An einer gerupften jungen Taube haben wir gesehen, dass die Federn nicht am ganzen Körper gleichmässig, sondern in bestimmten Fluren geordnet sind. Die untern Beine sind nicht befiedert, aber durch schwarze, hornige Haut geschützt. Dieser Teil über den Zehen ist der Lauf. Von den Zehen sind drei nach vorn und eine nach hinten gerichtet, jede trägt kräftig gebogene Krallen.

Zusammenfassen: Farbe. Gestalt: Schnabel, Augen, dreierlei Federn, Federfluren, Schwanz, Beine und Füsse.

Zusammenstellen des gesamten Materials der 1. Stufe nach den angegebenen Gesichtspunkten.

2. Stufe. a) Sprich dich über die vorgekommenen Schnabelformen aus!

*) Die Kenntnis davon liegt im Volksbewusstsein und kann daher vom Unterricht direkt verwendet werden.

Das Dagewesene wird wiederholt. Die Amsel hat einen langen gelben Schnabel, dessen Oberteil an der Spitze etwas abwärts gebogen ist. Der Schnabel der Drossel ist der Form nach gerade so, seine Farbe ist aber schwarz. Amsel, Drossel, Rotkehlchen und Nachtigall haben einen dünnen, pfriemenförmigen Schnabel. Der Finkenschnabel ist am kürzesten, aber am kräftigsten und am Grunde dicker; er ist kegelförmig.*)

b) Was haben wir über die Beine gesagt? Wird repetiert. Der Name und Begriff Gangbeine blieb absichtlich weg, weil er sehr nebensächlich ist und zurücktritt.

c) Was kannst du vom Aufenthalt der Vögel angeben? Es wird hier besonders darauf Gewicht gelegt, dass die Vögel wenig am Boden, viel dagegen sich in der Luft aufhalten.

d) Sprich über das Ausfliegen der Jungen aus dem Neste! Die Jungen werden von den Alten gefüttert bis sie flügge sind. Die Singvögel sind Nesthocker.

3. Stufe. 1. a) Welche Vögel lernten wir bis jetzt kennen? Hühner, Gänse, Spechte**) und die Singvögel. Was kannst du von den Schnäbeln dieser Vögel sagen? Der Hühnerschnabel ist kräftig, der Oberschnabel greift über den unteren über. Der Schnabel der Gänse ist breit; er ist nicht so fest. Die Schnabelränder sind mit hornigen Plättchen, den Zähnen ähnlich, besetzt. Kleinere Plättchen stehen auch am innern Oberschnabel. Die Spechte haben einen langen, sehr kräftigen und festen Schnabel, der vorn wie ein Meissel abgestutzt ist. Ebenso wird das Dagewesene vom Schnabel der Singvögel wiederholt.

b) Sprich über den Aufenthaltsort der dir bekannten Vögel! Singvögel und Spechte sind Luftvögel, die Hühner Erd- und die Gänse Wasservögel. Alle sind als junge Tiere im Neste, aber Hühner und Gänse sind Nestflüchter und Spechte und Singvögel Nesthocker.

c) Vergleiche die Füsse der Singvögel mit denen der früher besprochenen Vögel! An den Füssen der Singvögel stehen, wie an den Füssen der Hühner und Gänse drei Zehen nach vorn und eine nach hinten. Die nach vorn gerichteten Zehen der Gänse sind durch eine Schwimmhaut verbunden. Die Füsse der Hühner unterscheiden sich von denen der Singvögel durch die kräftigen Scharrnägel. Die Spechte haben Kletterfüsse; es sind bei ihnen zwei Zehen nach vorn und zwei nach hinten gerichtet.

2. Was die uns bekannten Singvögel Gemeinsames haben?

Sie können singen. Es sind mittelgrosse und kleine Vögel. Ihr Nest bauen sie auf Bäumen, in Hecken und in Baumlöchern; es ist meist kunstvoll. Ihr Schnabel ist kegel- oder pfriemenförmig. Von den vier Zehen des Fusses sind drei nach vorn gerichtet. Sie fliegen rasch und gewandt.

(Das ist natürlich keine vollständige Charakterisierung. Sie geht nur soweit, als das eben behandelte Material reicht. Nach der Besprechung der Schwalben wird z. B. das über den Schnabel Gesagte erweitert.)

Woran wir die bisher betrachteten Vögel erkennen? Die Gänse erkennen wir an den Schwimmbeinen und ihren mit zahnartigen Plättchen besetzten Schnabelrändern, die Spechte an den Kletterfüssen und an dem langen, kräftigen, meisselförmigen Schnabel, die Hühner an den Scharrbeinen, am Hühnerschnabel und am gedrungenen Körperbau.

4. Stufe. Das angefangene System wird weitergeführt. Es würde nun lauten:

I. Luftvögel.

Nesthocker. Wohnen in Bäumen. Fliegen gut.
1. Mit Kletterfüssen: Spechte.
2. Ohne Kletterfüsse: Singvögel.
   a) Schnabel pfriemenförmig: Nachtigall, Rotkehlchen, Drossel, Amsel.
   b) Schnabel kegelförmig: Fink.

---

*) Eine Pfrieme und ein Kegel war den Kindern gezeigt worden.
**) In früheren Einheiten behandelt.

II. Erdvögel.

Nestflüchter. Meist auf der Erde lebend. Fliegen schlecht. Hühnervögel.

III. Wasservögel.

Nestflüchter. Meist auf Wasser lebend. Schwimmvögel.

5. Stufe. 1. Teile die besprochenen Vögel ein!

2. Teile die besprochenen Singvögel ein
 a) nach ihrem Aufenthalt
  aa) im Wald: Drosseln und Finken,
  bb) in Hecken und Gärten: Rotkehlchen, Nachtigall:
 b) nach der Nahrung
  aa) hauptsächlich Früchtefresser: Fink, Nachtigall, Rotkehlchen,
  bb) hauptsächlich Tierefresser: Drosseln;
 c) nach der Schnabelform. (S. o.)

3. Woran erkennt man den Fink: a) Wenn man ihn sieht? b) Wenn man ihn hört?

4. Wodurch unterscheiden sich Spechte und Singvögel?

5. Welcher Singvogel hat die einfachste Färbung? Welcher ist am buntesten? (Amsel, Fink.)

6. Welcher Singvogel hat seinen Namen nach seiner Farbe? (Schwarzamsel Rotkehlchen.)

7. Wodurch ist der Fink von den andern Singvögeln sofort zu unterscheiden? (Kegelförmiger Schnabel, Querbänder der Flügel, lauter, heftiger Gesang.)

8. Zu welcher Abteilung der Singvögel gehört die Bachstelze, die Lerche, der Stieglitz, der Sperling?

9. Welche Vögel hast du lieber, Singvögel oder Hühner und Gänse?

II. Die wässerigen Lufterscheinungen.

(Der Gebrauch des Thermometers wird als bekannt vorausgesetzt.)

Ziel: Wir wollen sehen, wie der Regen entsteht.

1. Stufe. Schüler: Der Regen ist eine Wohlthat für Garten, Feld und Wald, auch für Menschen und Tiere. Schädlich wird er durch seine grosse Menge.

Der Regen kommt aus den Wolken. Diese sehen wir über uns in der Luft. Sie sind noch hoch über unsern Bergen. Sie stehen zuweilen still am Himmel, zuweilen ziehen sie mit dem Winde, zuweilen aber auch in anderer Richtung. Die Formen der Wolken sind verschieden, auch giebt es helle und dunkle. Nach heiterem Wetter haben wir zuerst meist weisse, zarte, runde oder streifige Wolken gesehen. Andere Wolken sehen aus wie Berge, oft sind sehr viele beieinander; werden sie von der Sonne beschienen, so sehen sie aus wie Schneeberge. Noch andere bilden wagerechte Streifen, die besonders bei Sonnenuntergang prachtvoll golden erscheinen. Im Sommer sehen wir finstere Gewitterwolken, manchmal auch graurötliche, tiefhängende Hagelwolken mit vielfach zerrissenen Rändern. Die Regenwolken kommen meist aus Süden, Südwesten und Westen. Der Regen fällt in kleinen und grossen Tropfen senkrecht und schräg hernieder. Manchmal, besonders im April, graupelt es. Die Graupeln sind kleine weisse, nicht sehr harte Körner. Seltener fällt Hagel. Die Hagelkörner sind von verschiedener Grösse und sehr fest; meist sind sie rund. Der Hagel fällt nur in ganz bestimmten Landstrichen, er thut in Wald und Feld, Wiesen und Gärten und an den Wohnungen der Menschen Schaden. Die Hagelkörner zerfliessen nicht so schnell zu Wasser wie die Graupeln. Im Winter fallen aus der Wolke grosse und kleine Schneeflocken. Diese bestehen meist aus sechseckigen Sternchen.

(Die Schüler geben diese einleitenden Erörterungen von selbst oder auf Veranlassung des Lehrers an.) Der Lehrer sagt nun: Ja, ihr habt behauptet, der Regen komme aus den Wolken, wie geht denn das aber zu, wie kann der Regen aus der Wolke entstehen? Offenbar werden die Schüler keine Auskunft wissen und da heisst es weiter: Um dies zu begreifen, haben wir einige Versuche gemacht. (Es wird angenommen, dass die Versuche in besonderen Experimentierstunden an-

gestellt werden.) Bei der Bildung der Wolke und des Regens verhält es sich ähnlich, wie wir es bei dem Verdampfen des Wassers und dem Abkühlen des Dampfes gesehen haben, nämlich — und nun erzählen die Schüler von den Versuchen, die sich hierauf bezogen. Es heisst etwa so: Wir sahen über einem Kochfläschchen mit kochendem Wasser Wasserdampf. Dicht über dem kochenden Wasser war dieser noch nicht sichtbar. Das kochende Wasser war und blieb 80° warm. Dieselbe Temperatur zeigte das Thermometer auch dicht über dem Gefäss. In weiterer Höhe waren die Wasserdämpfe nicht mehr so heiss, sie wurden sichtbar, bildeten Nebel. An einem kalten*) Eisenstabe und einer kalten*) Schiefertafel wurde der Wasserdampf zu Wassertropfen. Ferner kochten wir Wasser in einer Retorte. Zuerst beschlug der Hals derselben, dann wurde er trocken, aus der Mündung strömte Dampf, der ganze Hals wurde heiss. Leer konnte der Hals nicht sein. Aber der in ihm befindliche Wasserdampf war unsichtbar und trocken. Sichtbar wurde er erst, als er durch den kalten Eisenstab, die kalte Schiefertafel oder durch die Luft abgekühlt wurde. Nach weiterer Aufforderung durch den Lehrer ähnliches, was die Schüler sonst gesehen, anzugeben, könnte noch gesagt werden: Im Winter ist das Wasser der Wasserbecken, die in den Schulöfen stehen, verdunstet; ebenso das Wasser, welches in einer Schale im Winter wie im Sommer im Freien stand. Das an den heissen Ofen gespritzte Wasser zischt und verdampft. (Dass das Wasser aus Schalen, die im Freien — in der Sonne wie im Schatten — aufgestellt sind, wirklich verdunstet und zwar in der Sonne rascher als im Schatten, kann und muss ev. auch durch besondere Beobachtungen gewonnen werden.)

Dieses Material wird für sich genau eingeprägt. Zur Bildung des Regens leitet die Frage über: Was wollten wir denn eigentlich sehen, weshalb haben wir doch die Versuche gemacht?

2. Stufe. Es wird sogleich ein Schüler aufgefordert, sich über die Bildung des Regens auszusprechen mit steter Bezugnahme auf die angestellten Versuche. Es kommt da — zuerst mit Nachhilfe des Lehrers und nachher in zusammenhängender Rede — etwa folgende Darstellung zu stande:

Im Freien verdunstet immer, wenn die Sonne scheint und auch sonst Wasser, gerade so, wie das Wasser über dem Feuer verdampft. Nur geht das erstere viel langsamer. Das Wasser wird durch Wärme in Wasserdampf verwandelt. Diese erzeugt das Feuer des Ofens, die Spiritusflamme und im Freien die Sonne. Die Sonne scheint täglich, demnach muss auch fortwährend — also auch dann, wenn wir es nicht sehen — Wasserdampf gebildet werden. In der Luft ist immer Wasserdampf. Die Menge desselben ist verschieden, wir reden von trockner und feuchter Luft. Der Wasserdampf wird im Freien sichtbar, wenn er schnell abgekühlt wird, gerade so, wie beim Verdampfen des Wassers. Dieser Nebel steigt nachher in die Höhe, er bildet Wolken. Manchmal bildet sich auch der Nebel erst in der Höhe, offenbar dann, wenn Abkühlung eintritt. Aus den so entstandenen Wolken kommt der Regen und zwar bildet er sich gerade so, wie der Wassertropfen an der kalten Schiefertafel; der Wasserdampf wird noch weiter abgekühlt.

(Es ist hier keine Rücksicht genommen auf die mit Wasserdampf gesättigte Luft, resp. auf den Sättigungsgrad kalter und warmer Luft und zwar aus den Gründen: 1. lässt sich auch so ein Sichtbarwerden des Wasserdampfes erklären und 2. war mir kein Experiment bekannt, welches in anschaulicher Weise den Gehalt des Wasserdampfes der Luft angibt. Die Behandlung des Hygrometers unterblieb hier; sie bildet eine Einheit für sich und zwar die folgende. Nach Abschluss derselben dürfte ein Zurückkommen auf obige Auslassung zweckmässig und ein Erzielen eines tiefern Verständnisses über die Wasserdampfbildung geboten sein.)

3. Stufe. Ausführliche Vergleichung zwischen der Bildung des Wassertropfen am Deckel eines mit siedendem Wasser gefüllten Gefässes oder an einem darüber gehaltenen kalten Gegenstande mit der Entstehung des Regens. Das Feuer verdampft kochendes Wasser, die Sonne verdunstet im Freien fortwährend Wasser. Bei Abkühlung wird der zuerst unsichtbare Wasserdampf sichtbar; aus demselben Grunde entstehen auch Nebel und Wolken im Freien (nur relativ richtig). Bei weiterer Abkühlung tritt am kalten Gegenstand der Wassertropfen auf und aus der Wolke bilden sich die Regentropfen. — Unterschied zwischen Verdampfen und Ver-

*) Der Begriff „kalt" hier relativ, nur durch Anfühlen der betr. Gegenstände bestimmt.

dunsten. Ersteres erfolgt bei grösserer Wärme, in kurzer Zeit und immer mit Sichtbarwerden des Wasserdampfes; letzteres erfolgt bei geringerer Wärme, in längerer Zeit und nicht immer mit Sichtbarwerden des Wasserdampfes.

4. Stufe. Einzutragen: Entstehung des Regens.
1. Verdunsten von Wasser — wann? feuchte und trockene Luft.
2. Abkühlung des Dampfes — Nebel, wann und wo?
3. Wolken.
4. Auflösung derselben.
Nach Behandlung des Hygrometers käme noch hierher:
5. Dampfgehalt der kalten und warmen Luft.

5. Stufe. 1. a) Wann aufgehängte Wäsche schneller, resp. langsamer trocknet? b) Warum Wasser in einer aufgestellten Schale nicht immer in derselben Zeit verdunstet?

2. Warum a) Fenster schwitzen, b) Brillengläser anlaufen, c) ein kaltes, mit Wasser gefülltes Glas in der Wärme beschlägt?
Warum a und b nicht im Sommer geschieht?
3. In welchen Zimmern die Fenster gefrieren und warum?
4. Wenn wir Regen zu erwarten haben?
5. Erkläre Thau, Reif, Schnee und Hagel! (Ich weiss sehr wohl, dass eine anerkannte Erklärung des letztern nicht existiert;*) die Kinder geben die gewöhnliche an.)
6. Warum im Sommer Strassen und Zimmer besprengt werden?
7. Woher die Abkühlung nach dem Regen?
8. a) Den sichtbaren Hauch erklären. b) Den Nebel zu erklären, welcher über dem Prinzenteich, dem Stadtfelder Thal und dem Walde aufsteigt.
9. Destillation des Wassers erklären.
10. Sehen wir im Sommer oder Winter mehr Nebel über heissem Kaffee, heisser Suppe? Warum?
11. Woher die Nebel kommen, wenn im Winter die Fenster der Schulzimmer geöffnet werden?
12. Bei welchen Winden bilden sich Wolken?
13. Wie können Wolken, ohne vom Winde weggeführt zu werden, verschwinden?
14. Warum bilden sich Nebel nicht zu warmer Tageszeit?
15. Inwiefern entspricht Schnee dem Nebel, Reif dem Tau?

III. Die Zusammensetzung der atmosphärischen Luft.

(Bekannt: Sauerstoff — aus der Wasserzerlegung, Kohlensäure — aus kohlensaurem Kalk: Kohlensäure trübt Kalkwasser und bildet wieder kohlensauren Kalk.)
Ziel: Wir wollen sehen, woraus die atmosphärische Luft besteht.

I. Stufe. Wir gebrauchen die Luft zum Atmen. Nach Regen, besonders nach Gewittern ist die Luft rein und wohlthuend; ebenso im Frühling bei ergrünendem Wald und Feld. Auf Bergen, in Gärten, Wäldern und Feldern ist gute Luft, in engen Strassen grosser Städte ist sie schlecht. Auch in Zimmern, in denen sich viele Menschen aufhalten, ist sie verdorben. In Krankenzimmern kann sie Ansteckungsstoffe enthalten, ebenso auch in Zimmern mit grüner Tapete. Sie ist notwendig zum Brennen. Bei ungenügendem Luftzutritt brennt das Feuer im Ofen schlecht und die Lampe blakt.

Wir fühlen die Luft, wenn wir unsere Hand schnell hin- und herbewegen. Wir hören den Wind pfeifen und sehen Bäume und Wolken durch ihn bewegt. Er treibt auch die Flügel der Windmühle. Sehen können wir die Luft nicht. Beim Sturme ist die Luft durch mitgeführte Sandkörnchen verunreinigt. Im dunklen Zimmer erkennen wir am einfallenden Sonnenstrahl die Staubmasse, die sich auch in ruhiger Luft befindet. Die Luft umgiebt uns überall. Sie ist auf hohen Bergen

*) Siehe Müller, Lehrbuch der kosmischen Physik. 4. Auflage. Braunschweig. Seite 724—730.

und in tiefen Gruben (Brunnen und Bergwerken). In der Luft befindet sich Wasserdampf, der Nebel und Wolken bildet.

Um zu erfahren, aus welchen Teilen die Luft bestehe, haben wir folgende Versuche gemacht:

1. Wir haben in einen mit frisch gepflückten Pflanzenblättern gefüllten Cylinder kohlensaure Luft gebracht. Diesen Cylinder stellten wir mit der Öffnung nach unten in kohlensaures Wasser in den Sonnenschein. Nach längerer Zeit (1—2 Stunden) sammelt sich im obern Teil des Cylinders Sauerstoff an, der einen glimmenden Spahn lebhaft entzündete und so nachgewiesen wurde. Die ursprünglich vorhandene Kohlensäure war nicht mehr da, denn der Versuch mit Kalkwasser gab ein negatives Resultat.

2. wurde ein in einem Porzellanschälchen auf (klarem) Kalkwasser schwimmendes Licht entzündet und durch einen luftgefüllten, graduierten Cylinder überdeckt. Das Licht verlöschte. Das zuerst klare Kalkwasser trübte sich geradeso wie beim Einblasen ausgeatmeter Luft. Das Wasser stieg um $^1/_5$ des freien Raumes des Cylinders in die Höhe.

Die im Cylinder verbliebene Luft wurde mehrmals mit dem noch in ihm vorhandenen Kalkwasser geschüttelt. Da keine weitere Trübung eintrat, so konnte Kohlensäure nicht mehr zugegen sein. In den nachher aufrechtgestellten Cylinder wurde (möglichst rasch) ein brennendes Licht gebracht, es verlöschte. Da Kohlensäure nicht mehr vorhanden, so konnte s i e das Licht nicht auslöschen. Dies musste von einer andern Gasart geschehen. In einen zweiten, mit ebensolcher Luft gefüllten Cylinder wurde in einer Drahtkapsel eine Fliege, ein kleiner Käfer gethan; die Tiere starben.

3. Es wurde Schwefel (oder auch Phosphor) über destilliertem, mit Lackmus blaugefärbtem Wasser ebenfalls unter einem Cylinder oder einer Glasglocke mit eingeschliffenem Stöpsel verbrannt. Das Wasser steigt auch hier in die Höhe. Der beim verbrennenden Phosphor gebildete Rauch (P_2 Os) verschwindet bald. Das Wasser ist gerötet und schmeckt sauer. In der jetzt zurückgebliebenen Luft verlöscht ebenfalls die Kerze und sterben auch Fliegen und Käfer.

2. **Stufe.** Unter Beihilfe des Lehrers wird aufgestellt werden:

Die atmosphärische Luft haben wir zerlegt durch das brennende Licht, den brennenden Schwefel und Phosphor. Die brennenden Körper gebrauchen Sauerstoff und zwar nahm dieser ein Fünftel des Luftraumes ein, denn so hoch stieg das Wasser in dem (graduierten) Cylinder. Das brennende Licht erzeugte Kohlensäure, denn das klare Kalkwasser wurde trübe. Die durch die zwei letzten Versuche dargestellte Luft ist keine Kohlensäure, obgleich in ihr, wie in dieser, die Flamme verlöschte. Die hier gebildete Luft, in welcher Flammen verlöschen und Tiere sterben, heisst Stickstoff (N). Dieser ist farblos (unsichtbar) und geruchlos. Er nimmt vier Fünftel des Luftraumes ein. Der Sauerstoff der Luft hat für die Menschen eine grosse Bedeutung, denn er wird beim Atmen verbraucht. Wir atmen Kohlensäure aus, wodurch die Luft in einem Zimmer, in welchem viele Menschen sich längere Zeit aufhalten, verdirbt. Sauerstoffarme Luft muss auch entstehen in Schulzimmern, in engen Strassen grosser Städte. Durch Öffnen der Fenster, durch heftigen Wind erhalten Zimmer und Strassen wieder gute Luft. — Die durch Ausatmen und das Brennen des Lichtes entstandene Kohlensäure (CO_2) zerlegen Pflanzen in Kohlenstoff (C) und Sauerstoff (O_2). Ersteren gebrauchen die Pflanzen für sich, denn nur letzteren fanden wir im ersten Versuche zurückgeblieben.

3. **Stufe.** Sauerstoff und Stickstoff sind Gase. Der Sauerstoff ist notwendig zum Atmen; im Stickstoff ersticken wie in der Kohlensäure Tiere. Kohlensäure unterscheidet sich vom Stickstoff dadurch, dass sie klares Kalkwasser trübt. Für Menschen und Tiere ist es wichtig, dass die Luft viel Sauerstoff enthält. Verdorbene und sauerstoffarme Luft muss durch neue ersetzt werden.

Erkennungs- und Unterscheidungsmerkmale der bekannten Elemente:
Sauerstoff entzündet glimmende Spähne.
Stickstoff verlöscht brennende Flammen.
Wasserstoff brennt mit schwach leuchtender Flamme.

4. Stufe. Einzutragen:
Nachteile einer schlechten Luft. Wie zu verbessern? Wo ist schlechte Luft? Gute Luft wo?

Atmosphäre. Stickstoff (N) $^4/_5$; Auslöschen des Lichtes, Sterben von lebenden Wesen. Darstellung? Sauerstoff (O) $^1/_5$; Brennen des Lichtes, Lebensluft. Darstellung?

5. Stufe. 1. Unser Schulzimmer ist 9,5 m lang, 7,75 m breit und 4,63 m hoch. Wieviel Raum nimmt der O, wieviel der N ein?
2. Welche Bedeutung haben die Pflanzen für das Leben der Tiere und Menschen?
3. Was von der Luft in Krankenzimmern und -häusern zu halten ist?
4. Worauf das Anstecken bestimmter Krankheiten beruhen mag?
5. Woher Pflanzen, die auf Flanell, der auf eine feuchte Schale gebreitet ist, keimen, ihren C nehmen?
6. Wie die CO_2 der Luft nachzuweisen ist?
7. Woran der N erkannt wird?
8. Worin sich N und CO_2 ähneln und wodurch sie sich unterscheiden?

5. Die wahren Hungaricae res.*)

Dr. Ambros Nemenyi hat ein Pamphlet wider den Allgemeinen deutschen Schulverein in die Welt geschleudert „zur Aufklärung für jenes deutschen Publikum, das sein Ohr niemals der Wahrheit verschlossen hat; zur Aufklärung für jene Männer, die — schlecht beraten und schlecht berichtet — ihre Namen unter den Aufruf des deutschen Schulvereins setzen liessen".

Wer ist Ambros Nemenyi? Der Mann, ein Mitarbeiter des Pester Lloyd, hat früher Abraham Neumann geheissen. Es ist derselbe Ambros Nemenyi, der vor ca. einem Jahr in der Berliner Gegenwart wahrheitswidrige Dinge über die Behandlung der Deutschen in Ungarn und Siebenbürgen behauptet hatte und dessen überführt ward.

Neuerdings wird dieser Abraham Neumann abermals in der eben angeführten Schrift auf das schlagendste zurückgewiesen und widerlegt. Es ist wirklich eine Dreistigkeit sonder Gleichen, zu behaupten, dass die deutsche Bildung, die deutsche Sprache, die deutsche Schule in Ungarn von der Regierung nicht verfolgt werde. Ganz im Gegenteil. Nirgends ist der Chauvinismus mehr zuhause, als in Ungarn. Vollblut-Magyaren wetteifern mit den Renegaten, die Magyarisierung des Landes möglichst rasch und möglichst vollständig zu vollziehen. Mag dabei verloren gehen, was da will. Namentlich geht es gegen die deutsche Sprache, gegen die deutsche Kultur der Sachsen in Siebenbürgen. Soll das deutsche Volk aber ruhig zusehen, wie asiatische Barbarei, weil ihr die Macht gegeben, deutsche Kultur zu Boden tritt? Das kann nur ein Renegat annehmen.

Sehr erfreulich ist es, dass von unserer Seite der Kampf aufgenommen ist. Der deutsch-östreichische Schulverein, dessen Unterstützung wir dringend unseren Lesern an das Herz legen, ist geeignet, den Deutschen in Ungarn (wie auch in Böhmen) Hilfe zu leisten gerade an der bedrohtesten und wichtigsten Stelle. Hoffentlich gelingt es, diesen Verein in den Stand zu setzen, dass er eine nachhaltige und vielseitige Wirksamkeit entfalten kann zur Stärkung des Deutschtums und zur Verbreitung deutscher Kultur.

Weiterhin empfehlen wir unseren Lesern die Lektüre des Aufsatzes „Magyaren und Deutsche" im siebenten Heft der „Grenzboten". Ferner Nr. 41 der „Weimar. Zeitung", Originalbericht aus Ungarn. Ferner: C. Ludolf, Der Sprachen- und Völkerkampf in Ungarn, Leipzig 1882. R. Heinze, Hungarien. Eine Anklageschrift. Tübingen und Freiburg 1882.

*) Eine Entgegnung auf die Druckschrift „Hungaricae res des Dr. A. Nemenyi". Hermannstadt, 1882.

6. Über das Herbart-Denkmal und die Herbart-Stiftung in Oldenburg.

Am 4. Mai 1881 waren es fünf Jahre, dass am hundertjährigen Geburtstage Johann Friedrich Herbarts dessen Denkmal zu Oldenburg enthüllt und eingeweiht wurde. Über die Entstehung des Herbart-Denkmals, die Säkular-Feier und das erst kürzlich zum Abschluss gelangte Statut der Herbart-Stiftung gibt der Direktor K. Strackerjan in Oldenburg, der sich um das Zustandekommen der Angelegenheit ein hervorragendes Verdienst erworben hat, im Programm der dortigen Realschule (1881) einen ausführlichen Bericht, der für die Verehrer Herbarts manches Beachtenswerte bietet und den wir im Nachfolgenden der Hauptsache nach zur Kenntnis der Leser bringen.

1 Das Herbart-Denkmal.

Zu Ehren Herbarts, des geborenen Oldenburgers, war die Strasse, an welcher das neue Gebäude für die Realschule aufgeführt werden sollte, Herbart-Strasse genannt worden, um nicht bloss den berühmten Denker, sondern besonders zugleich den Pädagogen, den Begründer einer wissenschaftlichen, auf philosophischer Grundlage aufgebauten Pädagogik, zu ehren. Bei der Einweihung des neuen Schulhauses am 16. November 1872 wurde sein Bildnis zwischen den Photographieen der beiden früheren Vorsteher der Anstalt, Fr. Breier und Tycho Mommsen, in der Aula aufgehängt, welche drei Bilder noch jetzt das Konferenzzimmer schmücken. Herbart war gleichsam der „Patron" der Schule geworden. Als man die Frage anregte, ob es nicht auch angemessen und möglich sei, zum hundertjährigen Geburtstage Herbarts in dessen Geburtsstadt ein Denkmal für ihn herzustellen, mussten sich zunächst gewichtige Bedenken erheben; zunächst die Gewissheit, dass allein aus der Heimat des Philosophen die notwendigen Mittel nicht zusammengebracht werden konnten, da der Kreis derjenigen, welche seine volle Bedeutung zu würdigen vermochten, zu klein war, um mit deren Hilfe allein schon ein würdiges Denkmal beschaffen zu können. Es war klar, dass die Teilnahme, auf die hier in den weiteren Kreisen gerechnet werden durfte, grösstenteils erst von aussen angeregt werden musste. Dann konnte es ferner zweifelhaft sein, ob ausserhalb des Landes eine so lebhafte Teilnahme für die Sache zu finden sei, dass es wirklich lohnte, mit dem Unternehmen hervorzutreten. Denn wenn auch als gewiss angenommen werden durfte, dass unter den Philosophen der neueren Zeit keiner in so weiten Kreisen so zahlreiche Anhänger hatte, als Herbart, besonders unter den Lehrern, so war es doch weniger gewiss, ob dieselben bereit sein würden, gerade in dieser Form ihrer Verehrung für den Meister Ausdruck zu geben. Am 4. Oktober 1874 schrieb ein Mann, damals von einflussreichster Stellung für das höhere Schulwesen in Deutschland, „dass ich auch meinerseits zu den Verehrern Herbarts gehöre und mich des Gedankens freue, dass 1876 zu seinem Andenken etwas geschehe. Aber was? ein Denkmal? Ich muss Ihnen gestehen, dass ich die verbreitete Meinung, man müsse geistige Grössen der Litteratur und Wissenschaft durch Errichtung von Denkmälern ehren, nicht teile. Ich würde mich daher meinerseits nur in dem Falle beteiligen, wenn ich von einem Plane höre, zum Andenken Herbarts etwas zu thun, zu stiften, was zu seiner Wirksamkeit in der Philosophie und Pädagogik eine bestimmt erkennbare Beziehung hat." Das ist ein Standpunkt, dem man gewiss nicht ohne weiteres die Berechtigung absprechen kann. Diese Auffassung konnte allgemeiner verbreitet sein, und wäre sie gleich beim Beginn der Thätigkeit für das Denkmal und von verschiedenen Seiten mit gleicher Bestimmtheit ausgesprochen worden, so hätte sie sicherlich lähmend gewirkt.

Ehe Schritte in die Öffentlichkeit gethan wurden, musste vor allem Gewissheit gesucht werden, ob überhaupt bei den Schülern Herbarts in weiteren Kreisen Stimmung für das Unternehmen vorhanden sei. Zugleich erschien es zweckmäfsig, dass von vornherein ein Vorschlag über das Denkmal selbst gemacht werde. Es wurde sofort eine Büste auf einem einfachen Postamente in Aussicht genommen, nicht bloss weil dies das Höchste war, wofür in der kurzen gegebenen Zeit die nötigen Mittel zu gewinnen waren, sondern weil dies für einen Denker, der lediglich von der Studierstube und vom Katheder aus gewirkt hat, als die würdigste und

angemessenste Darstellung erschien, um auf freiem Platze das Auge der Vorübergehenden auf sich zu ziehen. Von dem Erfolge der Sammlung musste es dann abhängen, welches Material für die Büste sowohl wie für das Postament gewählt werden durfte, wenn man sich nicht gar auf ein Medaillon-Porträt zu beschränken haben würde.

Schon am 2. Juli lagen zwei in der Weise zustimmende Schreiben von auswärtigen Schülern Herbarts vor, dass mit guter Zuversicht weiter vorgegangen werden konnte. Ohne die Thätigkeit, welche in den ersten Wochen von Konrektor Ballauff in Varel und Professor Dr. T. Ziller in Leipzig entwickelt wurde, wäre das Denkmal entweder gar nicht oder doch nicht in so würdiger Ausführung und zur rechten Zeit zustande gekommen.

Zunächst war es nun die Aufgabe, die Thätigkeit in einer Weise einzuleiten, dass sich später eine Erfolg versprechende Organisation von grösserem Umfange und für weitere Kreise daraus entwickeln liess. Es mussten gleichzeitig sowohl ausserhalb Oldenburgs von und unter Schülern und Anhängern Herbarts wie in Oldenburg selbst Hebel angesetzt werden. Für die Thätigkeit ausserhalb Oldenburgs bot sich in dem „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ eine feste Organisation als Ausgangspunkt dar, und in Oldenburg erklärten sich auf Anfrage angesehene Männer in verschiedenster Berufsstellung gerne bereit, zu Ehren ihres berühmten Landsmannes thätig zu sein. Obgleich die Jahreszeit nicht günstig war, einmal wegen der Sommerferien, dann wegen der vielen Sommerreisen, ward die Sache doch so rasch geordnet, dass schon am 14. August folgendes im Auszug mitgeteilte Rundschreiben abgesandt werden konnte:

„P. P. Am 4. Mai 1876 werden es 100 Jahre, dass Joh. Fr. Herbart in der Stadt Oldenburg das Licht der Welt erblickte. Für die Schüler und Anhänger dieses Philosophen ist es geradezu eine Ehrensache, dass jener Tag nicht ohne eine würdige Gedenkfeier vorübergehe. Aber auch sehr viele, die nicht zu seinen Anhängern gehören, ja sich sogar als seine Gegner ansehen müssen, werden doch die Grösse des Mannes nicht verkennen; die Reinheit seines Charakters, die Gründlichkeit seines Forschens werden ihm auch in ihren Augen einen Platz sichern neben den grossen Pilosophen des Altertums und der neuern Zeit, die sich ja unmöglich alle auf dem geraden Wege zur Wahrheit befunden haben können. Ein Verdienst jenes Mannes können auch seine Gegner nicht in Abrede stellen: er hat mit seltener Geisteskraft und grossem Ernste erfolgreich nach Wahrheit gestrebt, und dadurch die Menschheit in ihrem Streben zur Wahrheit mächtig gekräftigt und gefördert.

Die Feier des 4. Mai 1876 könnte aber gewiss nicht würdiger begangen werden, als wenn es möglich wäre, an diesem Tage in Herbarts Geburtsorte ein wenn auch nur einfaches Denkmal zu enthüllen, welches teils von der Stadt Oldenburg, teils von seinen Anhängern und Verehrern dem Andenken des grossen Philosophen gewidmet wäre. Da die Anregung hierzu doch von Einer Seite ausgehen muss, so hat der Vorstand des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, der es sich zur besonderen Aufgabe gemacht hat, Herbartische Ideen zu pflegen, auszubilden und praktisch fruchtbar zu machen und der über 300 Mitglieder in den verschiedensten Teilen Deutschlands und Östreichs zählt, einstimmig beschlossen, die ersten einleitenden Schritte behufs Errichtung eines solchen Denkmals zu thun. Demgemäfs sind folgende Mitglieder des Vorstandes bestimmt worden, das Weitere zu veranlassen: Prof. Dr. Stoy in Jena, Dr. Bartholomäi in Berlin, Konrektor Ballauff in Varel (Oldenburg), Hauptlehrer Dörpfeld in Barmen, Prof. Dr. Vogt in Wien, Seminardirektor Prof. Dr. Lindner in Kuttenberg (Böhmen), Prof. Dr. Willmann in Prag und der Unterzeichnete.

Da aber offenbar der Zweck verfehlt wäre, wenn ein solches Erinnerungszeichen nur von einem eng begrenzten Kreise ausginge, dessen Mitglieder zudem fast ausschliesslich Einem Stande angehören, so haben die Obengenannten beschlossen, eine Reihe namhafter Männer, welche verschiedenen Berufskreisen angehören und an verschiedenen Orten ihren Wohnsitz haben, aufzufordern, sich ihnen anzuschliessen und zu einem Comité für die Förderung jener Angelegenheit mit ihnen zusammen zu treten . . . . . .

Als Stelle für das Denkmal ist vorläufig, ohne späteren Beschlüssen vorgreifen zu wollen, ein freier Platz an der Herbartstrasse in Aussicht genommen, welcher dem neugebauten, sehr ansehnlichen Realschulgebäude gegenüber liegt, und einem

schon gefassten Beschlusse gemäss mit Anlagen besetzt werden soll. Sollte sich ein Überschuss der Geldsammlungen ergeben, so wird er als Fond einer „Herbart-stiftung“ verwendet werden.

Wenn Sie, geehrtester Herr, geneigt sein sollten, dem Comité zur Errichtung eines Herbartdenkmals in der Stadt Oldenburg beizutreten, so werden Sie ergebenst ersucht, solches dem Unterzeichneten baldmöglichst unter vollständiger Angabe Ihrer Stellung u. s. w. etwa durch Korrespondenz-Karte. anzuzeigen. Da das Comité voraussichtlich aus einer grossen Anzahl von Mitgliedern, die an verschiedenen Orten zerstreut sind, bestehen wird, so wird es wohl notwendig sein, zur Leitung der Geschäfte und zur Ausführung der gefassten Beschlüsse als engeren Ausschuss die in Oldenburg wohnenden Mitglieder des Comités anzuerkennen, die dann vielleicht noch einige auswärtige hinzuziehen könnten. Ausserdem ist es natürlich sehr wünschenswert, dass eine möglichst grosse Zahl einflussreicher Männer zur Förderung des projektierten Unternehmens gewonnen werden . . . . . .“

Dieses Rundschreiben, das die Unterschrift des Prof. Ziller in Leipzig trug, hatte für die nächsten Monate eine sehr lebhafte Korrespondenz zur Folge, die sich über fast ganz Deutschland und auch über die Grenzen hinaus verbreitete. Dieser Austausch von Anmeldungen, Vorschlägen, Wünschen, Zustimmungen bewies aufs schlagendste, wie berechtigt der Gedanke eines Denkmals für Herbart gewesen war. Es fehlte freilich nicht, wie schon ein Beispiel angeführt ist, an ablehnenden Antworten, und manches Entgegenkommen war eher kühl als warm; aber in den meisten Briefen zeigte sich eine so grosse Anerkennung und Verehrung Herbarts, öfter eine hohe Begeisterung für ihn, dass der Empfang derselben immer neue Freude und Erquickung brachte. Unterdessen musste diese Thätigkeit zugleich in eine feste Organisation gebracht werden. Das Ergebnis der gepflogenen Verhandlungen waren zwei Aktenstücke. Das nächstfolgende war ein Rundschreiben vom 17. Oktober 1874 an diejenigen, die sich bereit erklärt hatten, dem weiteren Comité anzugehören. Dasselbe forderte zur Thätigkeit in der Angelegenheit auf und war unterzeichnet von dem „engern Ausschuss des Comités für das Herbartdenkmal“, dem die Leitung der Geschäfte überwiesen war. Ein zweites Schriftstück, unterzeichnet von sämtlichen (82) Mitgliedern, war bestimmt, als Aufruf durch die Presse eine möglichst grosse Verbreitung zu finden und weitere Kreise für die Sache zu gewinnen. Das Unternehmen war von nun an in feste Bahnen geleitet. Die Beschlüsse über die Herstellung und Ausführung des Denkmals waren dem engern Ausschusse zugewiesen, dagegen die Beschaffung der Geldmittel allen Mitgliedern des weitern Comités, denen überlassen bleiben musste, wie sie je nach den Verhältnissen in ihrer Umgebung und nach ihren persönlichen Beziehungen dafür am besten wirkten. In Oldenburg wurde eine Reihe von Vorträgen zum Besten des Denkmals veranstaltet, die einen Brutto-Ertrag von 721,50 ℳ lieferten.

Es galt nun, den geeigneten Künstler zur Ausführung des Denkmals zu finden. Die Aufmerksamkeit wurde hierbei auf den Bildhauer H. Manger in Berlin gelenkt, der eine Colossal-Büste von Goethe nach Leipzig geliefert hatte. Derselbe kam auf Ersuchen nach Oldenburg und brachte ein Modell der Büste in verkleinertem Mafsstabe mit, welches er hauptsächlich nach der von Herm. Heidel, dem Schüler Schwanthalers, angefertigten, im Besitze des Prof. Lazarus in Berlin befindlichen Gipsbüste Herbarts entworfen hatte. Der Künstler zeigte ein lebhaftes Interesse für diese Arbeit und bezeichnete den schönen, feinen Kopf Herbarts als eine sehr lohnende Aufgabe für einen Bildhauer. Bei der Diskussion über die Grössenverhältnisse der Büste machte er mit Entschiedenheit geltend, dass bei der Beschaffenheit des Platzes unbedingt 2¼fache Grösse notwendig sei, wenn die Büste Wirkung thun solle. Man schloss nun mit dem Künstler einen Kontrakt, dessen wesentlicher Inhalt war, dass er eine Kolossalbüste Herbarts (in fünffacher Grösse des von ihm vorgestellten Modells) aus feiner Bronze gegossen und sorgfältig eiseliert, vollständig zur Aufstellung fertig, spätestens bis zum 1. März 1876 zu liefern habe und zwar zu dem Preise von 2955 ℳ, und dass das Modell in der beabsichtigten Grösse von Prof. Lazarus abzunehmen sei (was gemeinschaftlich mit den Geh. Regierungsräten Dr. Bonitz und Dr. Schöne — letzterer vortragender Rat für Kunstsachen im Kultusministerium — geschehen ist). Der Bildhauer schickte bald darauf ein vollständiges Modell in verjüngtem Mafsstabe (Büste und Postament), welches entschiedenen Beifall und Zustimmung fand. Die Firma Kessel & Röhl in Berlin stellte

für den Preis von 5100 ℳ ein poliertes Granit-Postament in rotbraunem schwedischen Granit her, welches in jeder Beziehung vortrefflich ausfiel.*)

Über die von dem Künstler gelieferte Büste bemerkt ein Bericht der „Kölnischen Zeitung“ folgendes: „Dass das Kunstwerk zugleich den Ernst des tiefen Denkers und den Adel seines sittlichen Charakters, verbunden mit gewinnender Freundlichkeit, mit der Ähnlichkeit der inneren Wahrheit zur Anschauung bringt, erkennt auch der auf den ersten Blick, der den Philosophen nicht von Angesicht zu Angesicht gesehen hat.“**)

Das Fest selbst, welches „um die eherne Büste des gefeierten Lehrers einen Kreis seiner hervorragendsten Schüler von nah und fern versammelte und, das Bild des gefeierten Landsmannes in der Erinnerung der heutigen Geschlechter zurückrufend, seine Vaterstadt, wie in den besten Tagen ihrer Vergangenheit mit einem frischen Luftzuge grossen geistigen Lebens durchweht“, ist in pädagogischen Blättern bereits geschildert worden (vergl. auch „Kölnische Zeitung“). „Der Herbarttag in Oldenburg (so heisst es in einem Briefe, den das Programm im Auszug mitteilt) zählt zu meinen schönsten Erinnerungen ... Oldenburg war am 4. Mai capital! Der rege Verkehr in den Hauptstrassen, die wehenden Fahnen, die schmucken Schüler mit ihren neuen Mützen und das herzliche Willkommen unserer verehrten Genossen gab Stimmung. Wohl tauchte hier und da ein Zweifel auf, ob das Phlegma des Nordens sich erheben könne zu einer Herbartfeier, wie die Jünger sie ihrem Meister wünschten. Der Erfolg hat alle Erwartungen himmelhoch übertroffen ... Alles würdig, ernst und feierlich, und Lazarus hat sich selbst übertroffen. Ich hätte den Mann umarmen mögen, so warm wars mir in der Brust geworden, und ich sollte meinen, es könnte in Zukunft keiner der Anwesenden am Denkmal vorübergehen, ohne den Hut zu lüften. — Die Nachmittagsstunden sind in anregendster Stimmung verlebt. Die hohen Aufgaben der Schule und die Suche nach Weg und Pfad, sie am vollkommensten zu lösen, das war das Thema. Ich hatte das Gefühl, als wüchsen mir Flügel an; Lehrer zu sein war einmal wieder der Inbegriff all meines Glücks, und ganz dem Beruf zu leben, das versprach allein Befriedigung. Es waren geweihte Stunden.“***)

2. Die Herbart-Stiftung.

Wiederholt hatte der Grossherzog von Oldenburg den Wunsch zu erkennen gegeben, das Zustandekommen des Herbart-Denkmals durch einen Beitrag zu fördern. Das Comité hielt es aber für rätlich, dass zunächst der Versuch gemacht werden müsse, ob die für das Denkmal nötigen Mittel nicht durch Beiträge aus weiteren Kreisen zu beschaffen seien. Während nun vor der Enthüllung des Denkmals am 4. Mai 1876 die Festgenossen sich in der Aula der Realschule versammelten, wurde im Auftrage des Grossherzogs dem Comité mitgeteilt, dass er geruht habe, zur Feier des Tages 1000 ℳ für eine Stiftung zur Unterstützung ärmerer Schüler zur Verfügung zu stellen, eine Botschaft, die bei allen Teilnehmern des Festes natürlich den freudigsten Widerhall fand. Obgleich es schon ziemlich sicher war, dass die Kosten des Denkmals und des Festes durch die eingegangenen und

*) Die Einnahmen für das Herbart-Denkmal betrugen (mit Zinsen) bis 31. Dezember 1880: 11032,89 ℳ, die Ausgaben: 10350,18 ℳ (a. Geschäftskosten: 211,64 ℳ, b. das Denkmal: 9744,56 ℳ, c. das Fest: 351,88 ℳ, d. Marmortafel für Herbarts Geburtshaus: 42,10 ℳ); es verblieb somit für die Herbart-Stiftung: 682,71 ℳ. — Ein vollständiges Verzeichnis der einzelnen Beiträge zu liefern ist nicht möglich. Die Einnahmen setzten sich der Grösse nach aus den verschiedensten Posten zusammen. Die kleinen Beiträge haben durch ihre grosse Zahl eben so viel zu dem Gelingen des Werks beigetragen (an solchen Beiträgen sandte z. B. Rektor Dörpfeld in Barmen zusammen 300 ℳ), wie die grösseren Beiträge, die freilich auch durch ihre verhältnismäfsig grosse Zahl bedeutend ins Gewicht fielen, die Beiträge von 75, 100, 150 ℳ (einer von 300 ℳ) gehörten durchaus nicht zu den Seltenheiten. Es waren Beiträge eingegangen aus Ostsibirien, Peking, Altai, Warschau, Riga, besonders aus Italien, ferner auch Athen, Serbien, Galizien. Aus Elbing wurden 700 ℳ eingesandt; eine Dame aus Königsberg veranstaltete eine kleine Lotterie und erzielte damit 103 ℳ.

**) Hierüber schrieb die damals noch lebende Witwe Herbarts (gest. am 2. December 1876) an den Direktor Strackerjan folgendes: „Die Büste meines teuren Gatten wird natürlich von jedem, der ihn in den verschiedenen Jahren seines Lebens sah, anders beurteilt werden ob der Ähnlichkeit. Mir selbst fehlt nur etwas, was ich aber auch am meisten kennen lernte: seine Freundlichkeit. Er ist mir zu ernst! — Sie sehen, auch ein altes Herz bewahrt seine Rechte.“

***) Vergl. auch den Ballauf'schen Bericht über die „Herbartfeier“ in „Deutsche Blätter für erziehlichen Unterricht“, 1876, Nr. 10.

angekündigten Beiträge gedeckt würden, so hatte doch bis jetzt kaum daran gedacht werden können, dass der Satz in den Aufrufen: „Etwaige Überschüsse sind zur Gründung eines Herbart-Fonds bestimmt" eine thatsächliche Bedeutung gewinnen könnte. Jetzt war ein festes und sicheres Fundament gelegt, auf welchem weiter gebaut werden konnte und zugleich für die Verwendung ein bestimmter Zweck bezeichnet. Die Beratungen über die Angelegenheit kamen nicht sofort zum Abschluss, da in einigen Fragen die Ansichten weit auseinander gingen. Nachdem die Sache längere Zeit ganz geruht hatte, wurde sie wieder in Angriff genommen und vom Lokal-Comité ein Entwurf für das Statut bearbeitet, der die staatliche Genehmigung erlangte. Aus dem Statut für die Herbart-Stiftung sei folgendes mitgeteilt: „Die Herbart-Stiftung besteht aus a) dem vom Grossherzog geschenkten 1000 *M.* und den von einem Pseudonym in Wien am 28. April 1876 zur Verfügung gestellten 200 *M.*, b) den Überschüssen aus der Sammlung für das Herbart-Denkmal, c) anderweitigen für die Stiftung bestimmten Gaben, d) Zinsüberschüssen (§ 1). Zweck der Stiftung ist die Unterstützung solcher Schüler des Gymnasiums und der Realschule zu Oldenburg, deren Familienverhältnisse, sowie Leistungen, Fleiss und sittliches Verhalten eine Beihilfe zu den Kosten des Unterrichts rechtfertigen und wünschenswert machen. Die zu gewährende Unterstützung wird nie in baarem Gelde verabreicht, sondern durch Anschaffung von Lernmitteln oder durch Bezahlung des Schulgeldes oder eines Teils desselben geleistet (§ 2). Von den in einem Rechnungsjahre gewonnenen Zinsen werden zunächst die Verwaltungskosten abgezogen und dann von dem übrig bleibenden Reinertrage wenigstens 10% zum Kapital geschlagen und der Rest zu stiftungsmässigen Unterstützungen verwandt (§ 3). Das gegenwärtige Vermögen der Herbart-Stiftung und der nach § 1 und 3 eintretende Zuwachs bilden ein ungeteiltes Ganzes, dessen Zinserträgnisse zur Hälfte dem Gymnasium, zur andern Hälfte der Realschule zugewiesen werden (§ 4). Die Verwaltung der Stiftung wird von einem Verwaltungsrate wahrgenommen, welcher aus 5 Mitgliedern besteht, zu denen die Direktoren des Gymnasiums und der Realschule als ständige Mitglieder gehören (§ 5). Anträge auf Unterstützungen von Schülern kann jeder Lehrer an den Direktor seiner Anstalt bringen (§ 10) u. s. w."

Die Herbart-Stiftung ist bereits im Schuljahr 1881/82 in Wirksamkeit getreten. Durch Beschluss des Verwaltungsrats konnten für diese Zeit jeder Anstalt 30 *M.* zugewiesen werden. Das ist freilich wenig, gegenüber dem Bedürfnis, welches zu Zeiten und auch durchschnittlich vorhanden ist. Darum erscheint eine Vermehrung des Stiftungsvermögens im höchsten Grade wünschenswert; auch durch kleine Gaben können sich Wohldenkende um die Stiftung verdient machen.

Halle. Hugo Grosse.

7. Zahn, die natürliche Moral.

(Gotha 1881.)

Dörpfeld empfiehlt in seiner Leidensgeschichte der Volksschule Seite 287 zwei Bücher: Das oben genannte und ein anderes auch in Gotha erschienenes Werk: „Der christliche Glaube und die menschliche Freiheit" (siehe die Anzeige im ersten Heft 1882). Wir schliessen uns dieser Empfehlung an und teilen aus dem erstgenannten Buch einige Stellen mit, die den Leser vielleicht zum Studium des Buches veranlassen.

1. Seite 214: „Die Reaktion von 1848 ist wie ein giftiger Mehltau auf diese erfreuliche Entwicklung preussischen Schulwesens gefallen. Um nicht in Erbitterung zu geraten, werfe ich einen Schleier über die ganze Schulpraxis der Reaktionszeit, besonders auf die Wirksamkeit Stiehls und seiner zum teil jetzt noch im Amt befindlichen Genossen.

Nur das muss von gläubigen Christen, Pastoren und Politikern herzlich und dringend um des Glaubenswillen verlangt werden, dass sie die Regulativperiode nicht als die christliche verteidigen. Stiehl hat keinen einzigen originalen Schulgedanken gefasst; das Gute, was er in den Regulativen gesetzlich fixierte, hat er von andern genommen, er selbst hatte kein eigentliches Pathos für die Schule, wie er auch selbst nie mit Lust unterrichtet hat. Er selbst war gar nicht sehr für Bildung, obgleich er an der Spitze der Volksschulverwaltung stand; denn er las

ausser den Akten kaum ein wissenschaftliches Werk; wie hätte daher auch er seine Untergebenen für geistige Arbeit begeistern können? Er konnte aber auch nicht Patriotismus erwecken; denn er diente allen Parteien, oder vielmehr er nutzte alle Parteien aus, so lange der Krug zu Wasser ging. Sein Wort, dass die Lehrer mit „freudigem Zittern" ihr Amt ausüben sollten, konnte nur erbittern, weil der, welcher es sprach, gar kein Recht hatte, so zu sprechen. Alles dies fühlten und wussten, wenn auch nicht v. Raumer, so doch v. Bethmann-Hollweg und noch mehr v. Mühler sehr wohl, aber sie hatten nicht den Mut, den ihnen persönlich äusserst lästigen Mann, der sich in den Nimbus der Unersetzlichkeit zu hüllen wusste, fallen zu lassen. Sie haben dies Verdienst ihrem Nachfolger in den Schooss fallen lassen.

Das, was die Reaktion von Stiehl hoffte, hat er ihr nicht geleistet. Falk hat gar nicht so Unrecht, wenn er in den Mafslosigkeiten der Lehrerversammlungen auch eine Frucht des Stiehl'schen Einflusses sah; denn auf regulativischen Seminaren waren jene Wortführer allerdings gebildet worden. Wo der wissenschaftliche Sinn und der Idealismus fehlen, wird höchstens eine Drilltüchtigkeit erzielt, welche dann die Begabteren, sobald ihnen die Ketten gelöst sind, mit Geschick gegen ihre Tyrannen verwerten.*)

Im kleineren Kreise wirkt die alte Schule fort. Auch viele, die Stiehl anstellte, weil er wusste, dass die Christen auch den „wunderlichen Herren" gehorchen, durchschauten seine Persönlichkeit und wirkten so gut sie konnten. —

2. Seite 212: „Der Beruf des Volksschullehrers bleibt immerhin ein mühsamer und bescheidener, aber er ist nicht mehr der des früheren Küsters und Schulmeisters. Wenn eine solche Wandlung vor sich geht, ist es thöricht, die etwaigen Überschwänglichkeiten dadurch beseitigen zu wollen, dass man den Stand duckt. Der einzige Weg ist, dass man die dem höheren Standesbewusstsein entsprechende grössere geistige und sittliche Reife verlangt."

3. Seite 224: „Unerlässlich ist, dass die Lehrer einen gediegenen Unterricht in der christlichen Heilslehre empfangen. Der Schaden, welchen etwa ein regulativischer Direktor (er ist jetzt in noch höherem Schulamt) dadurch anrichtete, dass er bei einer Unterrichtsübung kommandierte: „Falsch gebetet, nochmal!" ist viel grösser, als der, dass hie und da einige Simultanschulen auftauchen."

8. Das Herbartkränzchen zu Eisenach

hat in dem vergangenen Winter fünf Vereinsabende unter dem Vorsitz des Herrn Dr. Stande abgehalten, und zwar wurden folgende Arbeiten vorgetragen und besprochen: Dr. Lotz, Über den geometrischen Unterricht; Dr. Staude, Präparationen zur Schöpfungsgeschichte; Direktor Ackermann, Präparationen über Klopstocks Frühlingsfeier und Uhlands Frühlingslieder; Herr Werneburg, Über den naturgeschichtlichen Unterricht im Gymnasium; Herr Winzer, Präparationen zum naturkundlichen Unterricht.

9. Der pädagogische Verein zu Eisenach,

welcher gegenwärtig aus 34 Mitgliedern besteht, hielt im vergangenen Winter unter dem Vorsitz des Herrn Dr. Bliedner sieben Vereinsabende ab, welche durch folgende Vorträge ausgefüllt wurden: Seminarlehrer Pickel, Der Aufsatz im Mittelpunkte des deutschen Unterrichts im engeren Sinne; K. Burkhardt, Die politischen Parteien und deren Einfluss auf die Volksschule (nach Dörpfelds Schrift „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule"); Fischer, Über praktische Gesundheitspflege in der Volksschule; Stöber I., Die Bedeutung des Gesangunterrichtes für die Konzentration des Unterrichtes überhaupt; Weissenborn II., Über Apperzeption.

Aus den Aktenstücken des pädagogischen Seminars in Königsberg 1829.

(An den Minister Altenstein.)

Ew. Excellenz nehme ich die Freiheit, dasjenige unter meinen Wünschen, was ich wage unter der Form einer gehorsamsten Bitte Ihnen vorzutragen, hier in einer kurzen Denkschrift zusammengestellt zu überreichen.

*) Sehr beherzigenswert für die Anhänger der „immanenten Methodik"!

1. Dem pädagogischen Seminar in Königsberg wird sehr wahrscheinlich geholfen sein, wenn statt des bisherigen zweiten Lehrers, welchem eine ausserordentliche Remuneration von 200 Thalern pflegte jährlich bewilligt zu werden, ein Kollaborator mit 400 Thalern, und zwar in der Person des Kandidaten Voigt, angestellt wird. Voigt ist lange im pädagogischen Seminar gewesen, hat sehr vorzügliche Proben in den theologischen examinibus abgelegt; er ist jetzt an der Löbenicht'schen Bürgerschule in Königsberg Hilfslehrer mit einem Gehalte von 300 Thalern; er ist ausserdem bekannt als Kanzelredner, indem Herr Konsistorialrath Köhler ihn manchmal für sich predigen lässt. In Königsberg wird niemand zweifeln, dass in ihm der rechte Gehilfe für mich im Seminar gefunden sei. Seine Persönlichkeit könnte ich noch am ersten mit der meines Freundes Reichhelm vergleichen; nur dass in ihm der Geistliche mehr hervortritt, und er natürlich als ein weit jüngerer Mann nur mit dem, was jener vor vielen Jahren war, in Parallele stehen kann. Zum Seminar passt er eben jetzt desto besser, da der bei mir wohnende Aufseher, der studiosus Hecht, dessen ich bei dieser Gelegenheit gern als eines hoffnungsvollen jungen Theologen erwähne, mir durch ihn ist empfohlen worden, und zwischen beiden ein freundschaftliches Verhältnis stattfindet, so dass sie leicht in einerlei Sinne werden arbeiten wollen und können.

2. Für meine wissenschaftlichen Bemühungen könnte mir eine grosse Gunst erzeigt werden, wenn eine Zusammenkunft der Herren Prof. Brandis in Bonn und Drobisch in Leipzig mit mir veranstaltet würde. Dazu aber würde für mich nicht bloss Urlaub, sondern auch Reisegeld nötig sein. Es käme darauf an, ob nicht in die Zahl der wissenschaftlichen Reisen auch eine solche zu rechnen wäre, wodurch wahrheitliebende Männer in den Stand gesetzt würden, jenen unglücklichen Missverständnissen vorzubeugen, die in der Philosophie so grosses Unheil stiften und Ärgernis geben. Die Wahrheitsliebe des Herrn Prof. Brandis ist im hohen Grade bewährt; von seiner Annäherung an mich, oder wenigstens seiner ausgezeichneten Bereitwilligkeit, mit mir in gemeinsame Untersuchung einzutreten, hat Herr Geheimrat Süvern die Gewogenheit gehabt, nähere Kenntnis zu nehmen; und sehr wahrscheinlich werden davon die öffentlichen Proben bald erscheinen. Herr Prof. Drobisch hat meine Arbeiten von der mathematischen Seite trefflich beleuchtet; aus seinen Privatbriefen weiss ich, dass er mit der Philosophie weit vertrauter ist, als er öffentlich zu sagen seinen Verhältnissen angemessen erachtet. Den Mathematiker und jenen berühmten Kenner der griechischen Philosophie in nähere Verbindung treten zu sehen, würde ich als ein glückliches Vorzeichen der wichtigsten Verbesserung ansehen, welche für die Philosophie so dringend notwendig ist; dieser nämlich, dass beide Zweige der Spekulation, die mathematische und die philosophische, welche niemals hätten von einander gerissen werden sollen, zu ihrer natürlichen Einheit zurückkehren. Die Reise würde wohl ohne Zweifel nach Leipzig müssen gerichtet werden, da man Herrn Drobisch wohl nicht wird anmuten können, seinen Wohnort zu verlassen. Hierüber bei ihm anzufragen, habe ich noch nicht Gelegenheit nehmen mögen; fände er sich vielleicht bereitwillig, hierher zu kommen, so wäre aus Gründen, welche vor Augen liegen, eine Zusammenkunft hier in Berlin noch wünschenswerter, falls nämlich ein sehr berühmter Mann es nicht verschmähen möchte, sich auf gemeinsame Überlegung und Mitteilung mit jenen Herrn und mit mir einzulassen. Alles, was Einverständnis an die Stelle der Zwietracht in philosophischen Bestrebungen auch nur von ferne vorbereiten, — was die litterarischen Misshelligkeiten auch nur abkürzen, ja was die vielleicht unvermeidliche Polemik auch nur fruchtbarer und belehrender machen kann, scheint mir von grosser Wichtigkeit zu sein und zu den wissenschaftlichen Bedürfnissen des Zeitalters zu gehören. Dass man einer so hoch erleuchteten Regierung, wie die, an deren Spitze Ew. Excellenz stehen, Bedürfnisse dieser Art vorlegen dürfe, — oder vielmehr, dass man dieselben als bekannt voraussetzen müsse, — dies zu bezweifeln wäre Unrecht.

3. Zu meinen ältesten Bekannten in Königsberg gehört der Dr. Taute, Privatdocent an der Universität. Schon seit seinen Schuljahren hatte er das Lob eines stillfleissigen Lebens; Proben seines gelehrten Arbeitens und Denkens zu geben, hinderte ihn bisher (abgesehen von seiner gedruckten Dissertation und seinen Vorlesungen) manches Örtliche in Königsberg, wo teils die geringe Zahl der Studierenden, teils die Lage des Buchhandels einem jüngern Docenten das Aufkommen sehr erschwert. Seine Umstände werden ihn nötigen, auf Erwerb zu denken und seine

Stellung als Privatdocent zu verlassen, wenn er nicht so glücklich ist, Unterstützung zu erlangen. Dies eröffnete er mir unmittelbar vor meiner Reise hierher, während sonst niemand weniger als er geneigt sein kann, irgend eine Klage laut werden zu lassen. Da ich von der Gewissenhaftigkeit seines Redens und Thuns längst überzeugt bin, und von seinen vieljährigen, durch keine der gewöhnlichen Zerstreuungen gestörten, Studien etwas erwarten darf: so wage ich den Wunsch auszusprechen, die Gewogenheit Ew. Excellenz möchte ihm eine Unterstützung von ein paar hundert Thalern zuwenden, damit er Zeit gewinnt, um litterarische Beweise seines Wissens und seines Geistes hervortreten zu lassen, die ihm alsdann wohl weiter helfen worden, sich selbst zu empfehlen. Mit tiefem Respekt

Berlin, 5. April 1829. Herbart.

Die in vorstehender Denkschrift mitgeteilten 3 Bitten wurden Herbart gewährt. Was die erste und die dritte betrifft, so ersieht man aus dem handschriftlichen Nachlasse, dass Kandidat Voigt wegen Aussicht auf eine Pfarrerstelle auf die Intentionen Herbarts nicht einging und an seine Stelle Dr Taute in das Seminar eintrat, an dem er schon von 1821—1824 als erster Lehrer und Aufseher thätig war. Was die zweite Bitte betrifft, so erhielt Herbart den gewünschten Urlaub für seine wissenschaftliche Reise und 300 Thaler Reisegeld.

Er reiste zuerst nach Bonn zu Brandis. Dieser fühlte sich von Herbarts tief eindringender Studie über Plato angezogen. Von Bonn reiste Herbart nach Leipzig zu Drobisch, auf den er durch die meisterhafte Rezension der Psychologie als Wissenschaft aufmerksam gemacht wurde. S. H.

Nachruf.

Wiederum haben wir einen schweren Verlust zu beklagen. **Victor Hermann Günther**, Seminaroberlehrer in **Löbau** (Sachsen), ein hochbegabter treuer Schüler unseres erst vor Kurzem heimgegangenen ersten Vorsitzenden, Professor Zillers, ist seinem geliebten Lehrer und Meister im Alter von nur 35 Jahren in die Ewigkeit nachgefolgt.

Die **Erziehungswissenschaft** verliert in ihm den Autor mehrerer geradezu grundlegender Arbeiten über den Religions- und Lateinunterricht, sowie über Jugendlektüre.

Die **Schule** besass in ihm einen tiefgebildeten, für seinen Beruf begeisterten Lehrer und feinen Kenner der Psychologie, deren Ergebnisse in die Praxis überzuführen sein eifrigstes Bestreben war.

Unser **Verein** beklagt es tief, in ihm ein hochgeschätztes Vorstandsmitglied, einen treu verdienten Bevollmächtigten und überaus gediegenen und fruchtbaren Mitarbeiter verloren zu haben.

Alle aber, die ihn näher kannten, vermissen mit seinem Hinscheiden einen lieben, herzensguten Freund von seltener Hoheit und Reinheit des Charakters!

Friede seiner Asche!

Der Verein für wissenschaftliche Pädagogik.

Ohlau: Prorektor Dr. Altenburg, stellv. Vorsitzender.
Leipzig: A. Fleischhacker, erster Schriftführer.

III. Rezensionen.

I.

O. Flügel, Die spekulative Theologie der Gegenwart kritisch beleuchtet. Cöthen 1881, bei Otto Schulze.

Der Verfasser, ein begeisterter Anhänger der Herbart'schen Philosophie, hat sich schon durch mehrere hervorragende Schriften — „der Materialismus vom Standpunkte der atomistisch-mechanischen Naturforschung“, „das Wunder und die Erkennbarkeit Gottes“, die „Probleme der Philosophie und ihre Lösungen“, „die Seelenfrage mit Rücksicht auf die Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe“ — bekannt gemacht und gibt in dem vorliegenden Buche eine umfassende Kritik der spekulativen Theologie in ihren neuesten Erscheinungen. Das Buch, in welchem sich die Vorzüge der früheren Schriften des Verfassers wiederfinden — grosse Belesenheit, Scharfsinn und Gründlichkeit im Nachdenken, logische Konsequenz und Vorsicht im Folgern und Behaupten, sowie Durchsichtigkeit der Darstellung — verfolgt einen ähnlichen Zweck wie die 1851 vom Oberkonsistorialrat Thilo herausgegebene Schrift: Die Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie in ihren Prinzipien beleuchtet, und kann gleichsam die Fortsetzung der letzteren genannt werden. Flügel führt in seinem Buche die spekulative Theologie der Gegenwart in ihren bedeutendsten Vertretern liberaler, wie orthodoxer Richtung vor, er unterzieht die Prinzipien, auf denen ihre Systeme aufgebaut sind, die Philosophie in ihrer Theologie einer scharfen, schneidigen, aber durchgehend richtigen Beurteilung und zeigt in klarer, für jeden objektiv Denkenden überzeugender Weise, dass die monistische Philosophie, auf welche die liberalen wie orthodoxen Theologen unserer Zeit fast ohne Ausnahme ihre Systeme gründen und stützen, wissenschaftlich unhaltbar, mit dem religiösen Glauben nicht zu vereinigen und völlig ungeeignet ist, eine theistische Weltanschauung zu stützen und wissenschaftlich zu rechtfertigen. Von allem, was zur positiven Kirchenlehre gehört, wird jedoch abgesehen, auch der persönliche Glaube wird nicht berührt, vielmehr ausdrücklich davor gewarnt, das Urteil über die Giltigkeit oder Ungiltigkeit einer Theorie in ein Urteil über den Wert der persönlichen Träger derselben umzudeuten.

Neben diesem kritischen Teil hat das Buch aber auch noch einen positiven Teil, in welchem die Grundzüge des philosophischen Realismus oder der realistischen Metaphysik Herbarts dargelegt und nachgewiesen wird, dass man nur mit Hülfe dieser Philosophie die Theologie wissenschaftlich zu begründen und Pantheismus wie Atheismus zurückzuweisen und zu besiegen im stande ist.

Doch das Buch verdient jedenfalls, dass wir uns eingehender mit demselben beschäftigen, und so mögen die angeführten Grundgedanken desselben hier noch etwas ausführlicher erläutert werden.

Im ersten einleitenden Abschnitt: Der Monismus und die Theologie (S. 1—44) sagt zunächst der Verfasser, dass er unter Monismus hier den sogenannten substantiellen Monismus verstehe, der nur Ein Seiendes annimmt, welches als letzte Substanz allem Gegebenen zu Grunde liegt; dann wird erörtert, warum sich die christliche Theologie, von der Zeit der Kirchenväter an bis jetzt, mit besonderer Vorliebe an die monistische Philosophie angelehnt hat. Die Gründe sind teils philosophische, teils theologische, die ersteren wieder teils psychologisch-logischer, teils ästhetischer, teils metaphysischer Art.

Das menschliche Denken hat das Bestreben, alle Gedanken und Begriffe in eine Einheit zusammenzufassen, den Gedankenkreis logisch zu ordnen, ihm die Gestalt einer in eine Spitze auslaufenden Pyramide zu geben, für alle Gedanken Einen höchsten Allgemeinbegriff zu finden, welcher alle einzelnen Gedanken umspannt. Hierbei entsteht nun sehr leicht der Irrtum, dem auch der Monismus verfallen ist, als ob die logischen Verhältnisse ein Abbild der realen seien, als ob ein logisch aufgeführtes Begriffsgebäude auch den Wert eines Systems der Erkenntnis habe, als sei der Zu-

sammenhang in demselben auch der reale Zusammenhang und der höchste Allgemeinbegriff das absolut Seiende und zugleich die absolute Ursache, das absolut Gute und das absolut Schöne. Das ist der Hauptirrtum der monistischen Philosophie. Den Beweis für die Annahme nur Eines Absoluten aber stützt sie auf das Sophisma: determinatio est negatio, d. h. auf die Behauptung, dass das wahrhaft Seiende aufhöre, absolut positiv zu sein, wenn es noch ein zweites oder drittes neben sich habe, welches es selbst nicht ist, dass ein Ding unvollkommen, also mit Negationen behaftet sei, wenn es Eigenschaften nicht habe, die an anderen Dingen wahrgenommen werden. Allein das ist eine durchaus falsche Behauptung. Ein reales oder absolutes Wesen verliert durchaus nichts an seinem Sein, dadurch, dass neben ihm noch andere absolute Wesen sind, und dass diese ihrer Qualität nach verschieden, also nicht einander gleich noch mit einander identisch sind. Die Negation liegt nicht in den Dingen, sondern in unserem vergleichenden Denken.

Die ästhetischen Gründe, die dem Monismus leicht ein Übergewicht über jede andere Anschauung geben, sind diese.

Dem Menschen, welcher sich nicht auf den Standpunkt des objektiven, rein theoretischen Denkens zu erheben vermag, bei seinem Denken vielmehr noch durch allerhand Rücksichten subjektiven Wohlgefallens und Beliebens bestimmt wird, gewährt es eine gewisse Befriedigung, die ganze Welt mit all ihren Einzelheiten als Darstellung eines Allumfassenden anzusehen. Es scheint immer etwas Unfertiges, nichts in sich Geschlossenes, wenn mehrere, gar unzählig viele, von einander unabhängig seiende Wesen als ursprünglich angenommen werden. „Hingegen überkommt den leicht eine Art virtuellen Kraftgefühls, der mit einem Blicke von dem einen Absoluten aus das All überschaut, wie aus einem das Universum hervorgeht, sich entfaltend, ausbreitend, und dennoch Eins bleibt, nämlich ein lebendiger Organismus, in welchem nichts starr und tot, nichts lückenhaft und beziehungslos ist, sondern alles eins ins andere eingreifend, tragend und getragen sich zu einem harmonischen, lebensvollen Ganzen abschliesst." Natürlich müssen dann auf das Eine Höchste, von welchem ja alles, was gross, gut und schön ist, ausgeht, alle nur denkbaren Vorzüge und Vollkommenheiten übertragen werden, damit es in der Vorstellung ein Übergewicht über jedes Einzelwesen erhält. Ein solches Urwesen kann natürlich nur einmal vorhanden sein; denn gäbe es neben ihm noch etwas seines Gleichen, so wäre es ja mit der Negation behaftet, dass es das Andre nicht wäre, also nicht allumfassend. Es hat alles und jeder Mangel ist von ihm abgestreift; verglichen mit ihm ist alles andre arm, unvollkommen. Und ein solches Wesen sollte nicht sein? sollte bloss ein Gedankending sein? Und nun kommt der Sprung, von der Erkenntnis des Wertes einer Sache sofort auf deren Existenz zu schliessen! Das unbewachte Denken, auch die heutige monistische Philosophie wagt unbedenklich diesen Sprung: Das Höchste hat alle Vorzüge, also auch den des Seins; es ist, eben weil es gefällt.

Die metaphysischen Gründe für den Monismus lassen sich in den Satz zusammenfassen: Mehrere selbständige Wesen können nicht aufeinander wirken, wenn nicht eine wesentliche Verwandtschaft bez. Einheit zwischen denselben besteht; Gleiches kann nur von Gleichem kommen. Das ist der einzige metaphysische Grund, ja überhaupt der einzige Beweis, der je für den Monismus vorgebracht ist oder vorgebracht werden kann, auf den aber auch die neueren Philosophen den Monismus gründen. Er stützt sich auf die primitivste Art des Kausalbegriffes, der weiter nichts ist, als eine zu weit ausgedehnte Analogie einiger noch dazu sehr roh aufgefasster Naturvorgänge.

Ist die gegebene Wechselwirkung der Dinge nur möglich unter der Voraussetzung, dass alle Dinge untereinander gleich, ja im letzten Grunde Eins seien, so muss die Folge schon auf irgend eine Weise im Grunde liegen und tritt nur bei gegebener Veranlassung aus ihm hervor.

So finden wir also nirgends ein objektiv stichhaltiges Argument für den Monismus; denn der Satz: determinatio est negatio ist ein offenbares Sophisma, und die Behauptung, zwei selbständige Wesen könnten, wenn auch nebeneinander existieren, doch nimmermehr aufeinander wirken, ist nie zu beweisen versucht und lässt sich überhaupt nicht beweisen.

Aber auch als Hypothese muss der Monismus d. h. die Annahme, dass

die Welt nicht aus mehreren qualitativ verschiedenen Wesen, sondern aus Einem Absoluten entstanden ist, zurückgewiesen werden. Denn er musste als solche im stande sein, die Welt, wie sie gegeben ist, zu erklären, dürfte wenigstens nicht eine jede widerspruchsfreie Erklärung derselben unmöglich machen. Allein gerade hier, wo es sich darum handelt, die gegebene Welt, die Vielheit, Mannigfaltigkeit und Veränderung der Natur aus dem Einen Absoluten abzuleiten, ist der entscheidende Punkt, wo jeder Monismus unfehlbar zu Schanden wird und also auch in der Form der Hypothese aufgegeben werden muss.

Aus Einem, in sich Einfachen, kann niemals etwas folgen, es bleibt in alle Ewigkeit, was es ist. Entwicklung ist nur möglich, wenn zu dem Einen noch ein Zweites oder mehrere Wesen in reale Beziehung gebracht werden, oder wenn das Eine nur scheinbar Eins ist, in Wahrheit aber eine innere Fülle in sich tragend, einem Samenkorn gleich gedacht wird.

Vermittelst dieses Gedankens, das Eine als innere Vielheit anzusehen, hat man nun wirklich in allen monistischen Systemen, abgesehen von den eleatischen, die Entwicklung des Einen zu der uns gegebenen Welt einigermafsen annehmbar zu machen gesucht. Allein es ist eben ein Widerspruch, wenn man sich das Eine mit einer inneren Mannigfaltigkeit ausgestattet denkt, es ist der alte Irrtum: man hält die logischen Verhältnisse unter den Begriffen für reale Beziehungen unter den Dingen und meint, wie der allgemeine Begriff die besonderen, in seinem Umfang liegenden ins Bewusstsein rufe, so rufe überhaupt das Allgemeine, als Reales gedacht, die konkreten Dinge ins Dasein. Ferner sieht sich jeder Versuch des Monismus, die gegebene Natur aus dem Einen realen Prinzip abzuleiten, genötigt, auf irgend eine Weise den sich widersprechenden Begriff des absoluten Werdens zu Hilfe zu nehmen, vermöge dessen das Eine eben nicht Eines bleibt, sondern sich entfaltet und das darstellt, was uns erfahrungsmäfsig gegeben ist. Dass diese Entwicklung vor sich geht, gehört nach diesem System zur Natur des Einen. Ohne Ursache bestimmt es sich aus sich selbst heraus zu einer Mannigfaltigkeit.

Die Monisten aller Zeiten sind nun bemüht gewesen, diese ihre Blösse mit allerhand Wort- und Bilderschmuck zu verdecken. Da redet man von Selbstentfaltung, Entwicklung, Manifestation, neidloser Selbstmitteilung, von einem organischen Keim. Der letztere ist aber eben nichts Einfaches, sondern birgt in sich eine zahllose Menge von inneren Spannkräften und Verschiedenheiten. Weil nun scheinbar ein Keim nur dem oberflächlichen Augenscheine nach ein Einfaches ist, aus sich heraus die Hülle sprengt und sich entfaltet, und so auch das Absolute gedacht wird, so nennt sich diese Anschauung vornehmlich die organische. Dieses Bedürfnis des bildlichen Ausdrucks weist immer auf eine Unklarheit des Gedankens, die Unbestimmtheit desselben ist das einzige Mittel, einen Widerspruch zu verdecken.

Welches ist nun das Verhältnis des so erzeugten Einzelnen zum Ganzen, des Endlichen zum Unendlichen, der Welt zu Gott? Gott steht zur Welt in dem Verhältnis des Allgemeinbegriffes zu den einzelnen ihm subordinierten Begriffen. Der Allgemeinbegriff als solcher hat nun aber keine selbständige Existenz neben, ausser und vor dem Konkreten. Die Konsequenz dieses Prinzips fordert also unvermeidlich die Einheit des Unendlichen und Endlichen, des Allgemeinen und Besonderen, Gottes und der Welt. Das wirklich Existierende ist das Einzelne, nur das vergleichende Denken findet an demselben gemeinsame Merkmale und eine die Begriffe und Sache miteinander verwechselnde Denkweise hält dieses allen Gemeinsame für das eigentliche Reale, welches dem Einzelnen vermöge seines Teilhabens an ihm das Sein gibt. Auf diesem Standpunkt gibt es kein Allgemeines, keinen Gott ausser oder über dem Einzelnen, sondern er hat Existenz nur in den Manifestationen. Ein solches Sein ist aber kein Sein, sondern ein absolutes Werden. Da nun das Absolute mit den höchsten Namen geschmückt wird und als die reale Quelle alles Vortreffliche, auch selbst alles Gute besitzen muss, so hat es natürlich auch Schönheit, Weisheit, Vernunft u. s. w.

Diesen überaus dürftigen philosophischen Apparat des Monismus fasst nun Flügel so zusammen: „Mit den beiden Begriffen der Einheit und des absoluten Werdens kommt man vollständig aus. Das Eine wird auf dem bekannten Wege der Abstraktion gefunden, das Werden von dem beständigen Schauspiel der Veränderung, welches die

Natur überall darbietet, abstrahiert, beide Begriffe werden dann miteinander verbunden. So leitet man — natürlich unter der sehr wichtigen, aber stillschweigenden Voraussetzung, dass man ohnehin mit den Erscheinungen der Welt bekannt ist — die ganze Welt aus dem Einen ab. Diese überaus bescheidenen Anforderungen, welche damit an die Denkthätigkeit der Philosophen gestellt werden, sowie die vielen scheinbaren Vorteile, welche diese Anschauung gewährt, haben dieser Ansicht eine so grosse Verbreitung verschafft, dass sie meist sogar als die Philosophie par excellence betrachtet und hier und da noch so angesehen wird."

Es folgen nun die theologischen Gründe, welche den Monismus von jeher als sehr brauchbar für spekulative Theologie haben erscheinen lassen.

In der Zeit, als die christliche Kirche eine Theologie auszubilden begann, gab es nur monistische Philosophie; die atomistisch-mechanische Naturauffassung, welche von Anfang an — und zum Teil mit Recht — mit dem Vorwurf des Atheismus, Materialismus und der sittlichen Laxheit behaftet war, war schon aus diesem Grunde für christliche Theologen völlig unannehmbar. Den Kirchenvätern blieb also nur die Wahl: entweder alle Philosophie bei Seite liegen zu lassen, oder sich an den Monismus anzuschliessen. Sie wählten das Letztere um so lieber, als ihr Streben auf Anschluss an das Denken ihrer Zeit gerichtet war, und versuchten nun zu zeigen, dass der Monismus nicht gegen das Christentum sei, sondern recht verstanden ihm zur wissenschaftlichen Basis dienen könne. Namentlich war es die Einheit des Prinzips, welches sie für den Monismus einnahm. Monismus war ihnen gleichbedeutend mit Monotheismus. Das Eine Urprinzip, zu dem sich die gebildete Welt bekannte, führte schon seit den Eleaten und Heraklit den Namen Gott, war ausgestattet mit allem Guten und Vortrefflichen. Also weniger die spekulative Bedeutung, als vielmehr das praktische Moment des Monismus stimmte die Kirchenväter für denselben. Sie suchten nun mit Hilfe der monistischen Spekulation das Geheimnis der Trinität und die Schöpfung der Welt der menschlichen Einsicht näher zu bringen. Gott ist das absolut Seiende, die platonischen Ideen sind die Gedanken Gottes, aber reale, lebendige, zur Wirklichkeit hinstrebende Gedanken; ihr Inhalt, welcher jetzt den Verstand Gottes bildete, war die in allgemeinen Begriffen aufgefasste Welt. Gott hat die Welt von Ewigkeit her gedacht. Da nun Gott als strenge Einheit gedacht werden musste, so wurden jene Ideen in der Weise zusammengefasst, dass alle Besonderheiten und Gegensätze wohl vorhanden waren, aber in gegenseitiger Gebundenheit. Gott ist Eins und Alles zugleich. Das ist aber kein Monismus, sondern Pluralismus. Damit glaubte man den Verstand Gottes konstruiert und die Schöpfung der Welt, sowie das Einwohnen göttlicher Gedanken und Wesenheiten in derselben begriffen zu haben.

Von hier aus suchte man nun mit dem neuplatonischen Begriffe des Verstandes, Zeugens, Ausgehens, Gleichseins, Mehrseins und doch Einsbleibens das Geheimnis der Trinität zu konstruieren, nicht biblisch, sondern spekulativ zu begründen und nicht bloss die Religion im Allgemeinen, sondern das Wesentlichste des Christentums wissenschaftlich zu rechtfertigen.

Ähnliche Gründe bewogen die moderne spekulative Theologie, sich an den neuern philosophischen Monismus anzuschliessen. Hatte letzterer doch der Theologie überhaupt erst den Mut gegeben, sich zu einer spekulativen auszubilden. Dass sie in dem Monismus die Philosophie allein erblickte, teilt sie mit einer grossen Zahl der Zeitgenossen; es wirkten hier eben überall die früher besprochenen Motive. Den Worten nach freilich schien der moderne Monismus ganz von Religion durchdrungen zu sein und der Umstand, dass er durch den Idealismus Fichte's hindurchgegangen war, vermehrte diesen Schein noch. Die von ihm herrührenden Ausdrücke behielten, auch als sie auf etwas ganz anderes bezogen wurden, immer noch viel an sich, was an Ich, Geist, Denken, Person erinnerte. Es lag nahe genug, dass hier die Theologen das, was ihnen das Höchste war, nämlich den persönlichen Gott, darin zu finden wähnten.

Es ist jedoch eine Selbsttäuschung der gröbsten Art, in dem Einen des Monismus den christlichen Gott zu erblicken. Die Philosophen haben diesen Missbrauch des göttlichen Namens eingeführt, die Theologie hat sich nur zu leicht täuschen lassen. „Nun mag es immerhin einem Philosophen unbenommen sein, seinem Hauptbegriffe, der un-

endlichen Substanz, moralischen Weltordnung, dem absoluten Ich, dem Absoluten schlechthin, der Idee und was er sonst dafür ansieht, auch den Namen „Gott" beizulegen. Sobald sich der Philosoph über seinen Begriff mit Bestimmtheit erklärt, verliert die Wahrheit dabei nichts. Die Verwirrung beginnt erst, wenn der willkürlich gewählte Name Veranlassung gibt, dass jener Begriff verwechselt wird mit dem, was die Religion Gott nennt. Diesem Schicksal ist die moderne spekulative Theologie ausnahmslos verfallen. Sie glaubt über den christlichen Gott zu spekulieren und spekuliert in Wirklichkeit über einen dürren, metaphysischen, ungereimten, wertlosen Begriff. Sie meint über die Schöpfung oder überhaupt über das Verhältnis Gottes zur Welt zu reden, während sie nur über das Verhältnis des Seienden zur Erscheinung, der Substanz zu ihren Accidenzen redet."

So hat sich durchweg die spekulative Theologie von dem herrschenden Monismus statt der religiösen Begriffe einen Wechselbalg unterschieben lassen. „Der Lokus über die Trinität, welchen sonst die christliche Dogmatik als ein unbegreifliches Mysterium behandelt hat, gilt der monistischen Spekulation für einen Pfahl, daran geschrieben steht: hier darf allerhand Schutt abgeladen werden. Hier ist in der That das Schlechteste aller Systeme abgeladen, indem man meinte, hier einmal seiner Phantasie ungezügelt freien Lauf lassen zu können."

Während nun alle anderen Wissenschaften sehr bald die Täuschungen des Monismus erkannten und abwarfen, sodass derselbe gegenwärtig als wissenschaftlich völlig abgethan gilt, hält es bei der Theologie so ausserordentlich schwer, das Unwissenschaftliche desselben zu erkennen und sich von ihm zu befreien, was doch so nötig wäre. Denn in Wahrheit steht die monistische Weltanschauung im direkten Gegensatz gegen das Christentum, wie überhaupt gegen alle Religion, sie führt zum Pantheismus und Atheismus.

Dass dies nun in der That sich so verhält, weist Flügel klar und überzeugend, in zuweilen scharfen, aber immer zutreffenden Worten nach im zweiten Abschnitte seines Buches: Der Monismus und die negative Theologie (S. 45—124) aus den Werken von Biedermann, O. Pfleiderer, Lipsius und E. v. Hartmann; natürlich ohne damit etwas für oder gegen den persönlichen Glauben dieser Männer zu folgern. Es werden von diesen christlichen (!) Theologen alle Fundamentalartikel des religiösen Glaubens vollständig aufgehoben. An die Stelle eines persönlichen Gottes tritt eine unpersönliche Weltursache, die Weltseele; an die Stelle der Erlösung von der Sünde: die Resignation oder der Fatalismus, die Ergebung in den notwendigen Ablauf des Weltprozesses. Hinsichtlich des Fortlebens nach dem Tode soll es entscheidende Gründe weder dafür noch dagegen geben; die individuelle Unsterblichkeit aber wird von allen diesen geleugnet. Und doch antwortet noch Pfleiderer auf die Frage: Was bleibt dann von Religion noch übrig? — zuversichtlich: Das wahre Christentum!

Allerdings tritt Lipsius mit voller Energie überall im Interesse der Religion für die Persönlichkeit Gottes ein, indem er erkennt, dass mit dem Glauben daran alle Religiosität steht und fällt, aber ganz unvermerkt raubt ihm seine Philosophie dieses Kleinod, wenigstens zwingt sie ihm einen Begriff von Persönlichkeit auf, der gerade das Gegenteil von dem ist, was man sonst darunter versteht, und der, auf Gott angewandt, alle religiöse Verehrung aufhebt. Nach ihm soll Gott keinen Willen haben, soll nicht überlegen, beratschlagen, unter verschiedenen Möglichkeiten auswählen können. Ich stimme auch hier ganz dem bei, was Flügel (S. 112) sagt: „Beim Gottesbegriff vom Willen absehen, der stets auf ein zukünftiges Geschehen geht, heisst ihm und jeder Religiosität das Herzblatt ausbrechen. Hört man auf, Gott zu denken als erwägend, wählend, beschliessend und das Beste ausführend, so hört man eben auf Gott zu denken und denkt einen Götzen." Wenn Lipsius seinem Gott trotzdem sittliche Prädikate beilegt, so können diese nur einen metaphysischen Sinn haben; Gott ist ohne sittlichen Willen eben keine Person, sondern nur ein blinder Naturprozess. Dass dies die richtige Konsequenz ist, sprechen Biedermann und Pfleiderer offen aus, Lipsius ahnt es nur, gibt aber doch zu, dass zwischen der monistisch gedachten, aber auch von ihm acceptierten Absolutheit und der Persönlichkeit ein Widerspruch bestehe.

Über die Theorie der drei erstgenannten Theologen spricht sich Flügel (S. 95) so aus: „Herbart vergleicht einmal den Frieden des Monismus und der

Religion mit dem Frieden zwischen Wolf und Lamm, wenn letzteres aufgefressen ist. Bei Biedermann und Pfleiderer ist dieser Friede eingetreten, die Religion ist dem Monismus einverleibt, nämlich von ihm verschlungen; bei Pfleiderer sind allerdings gewisse Beschwerden der Verdaunng noch spürbar. Bei Lipsius hingegen ist jener Friede in Folge des Verschlingungsprozesses noch nicht eingetreten. Monismus und Religion liegen hier noch im Kampf. Zwar ist auch hier alle Kraft auf Seiten des Monismus, ihm werden ohne weiteres alle Prämissen zugegeben, es sollten darum auch alle die unliebsamen Konsequenzen folgen, — allein diese Folgerungen zu ziehen, dazu hat Lipsius ein viel zu lebendiges Verständnis für die religiösen Interessen. Diese möchte er um jeden Preis vor jenem alles verschlingenden Ungeheuer, dem Monismus retten. Und diese Rettungsversuche, dieses Sichwehren gegen Konsequenzen, deren Prämissen er zugibt, eben ist es, was seiner Dogmatik eine Art wehmütiges Interesse gibt. Er ist in dem Stadium des Überganges, des Hangens und Bangens verharrt, aus welchem konsequentere Geister zum vollen Atheismus übergegangen sind." Ein solches mit verhältnismässig strenger Konseqnenz durchgeführtes System des Monismus findet man nun u. A. bei E. v. Hartmann.

Aber auch die positive Richtung, die moderne Apologetik, steht prinzipiell auf demselben philosophischen Standpunkte: nur ist hier die Selbsttäuschung noch grösser, bei dem Wahne, mit Hilfe des Monismus und der darin begründeten, wissenschaftlich längst abgethanen alten Naturphilosophie die christlichen Wahrheiten verteidigen zu können, während doch diese gerade dadurch blossgestellt werden. Dies zeigt der dritte Abschnitt: Der Monismus und die positive Theologie (S. 125—230) u. A. an Luthardt, Christlieb, Delitzsch, Zöckler und besonders ausführlich an Ehrard, Dorner und Frank.

Hier erscheint die Philosophie nicht einmal mehr als eine nützliche Denkübung, sondern als eine Art Spielerei, als eine Erholung von ernster Berufsarbeit, als ein Schmuckkasten, aus dem man allerhand Redewendungen nimmt, um seinen Ansichten eine Art von wissenschaftlichem Schein zu geben, während man bei den liberalen Theologen doch wenigstens ein gewisses wissenschaftliches Streben, einen gewissen Ernst der Methode und Konsequenzen findet.

Bei den positiven Theologen zeigt sich durchgehends ein Haschen nach Autoritäten für Dinge, welche verteidigt werden sollen, für deren Rechtfertigung aber die eigene Kraft zu schwach ist, ein äusserliches Kleben an Namen und Worten, eine Hast, jedes scheinbare Zugeständnis der Naturwissenschaften für sich auszunutzen, eine schlecht verhehlte Schadenfreude, wenn diese etwas nicht zu erklären vermögen, als wäre dies ein Beweis für das Christentum, vor Allem aber die weitere grosse Schwäche: dem Gegner um jeden Preis zu widersprechen.

Der Monismus gilt vielen positiven Theologen so gut als ein christliches Dogma, sie gestatten Atheismus und Naturalismus, wenn dies nur in monistischen Ausdrücken geschieht; ist dies nicht der Fall, dann gilt ihnen jeder religiöse Standpunkt soviel als Atheismus.

Weiter bemerken wir hier das Festhalten an dem unwissenschaftlichen Begriffe der Lebenskraft im alten Stile, d. h. einer unbewussten, aber vernünftig handelnden Lebenskraft, welche eigentlich einen selbstbewussten Schöpfer entbehrlich macht. In dieser Beziehung treten viele ganz und gar auf die Seite derer, welche den Schöpfer und die Seele durch das unwissenschaftliche Prinzip einer unbewussten oder immanenten Teleologie ersetzen wollen, stehen also z. B. ganz auf Seiten Häckels.

Zur Erkenntnis Gottes kommen Dorner und Frank auf dieselbe Weise, wie wir es früher bei dem Monismus gesehen haben. Erst das Einzelne, durch vergleichende Zusammenstellung und Absehen von dem Besonderen gelangt man zu dem allgemeinsten Begriff, dem Absoluten, der Gottheit; dieser Begriff kann nur einmal vorhanden sein. In ihm liegt alles empirisch Gegebene als Potenz und durch das absolute Werden, oder wie Dorner sagt, um wenigstens mit Worten das absolute Werden zu vermeiden, aus dem „Einen als absoluter Ursache" wird alles abgeleitet.

„Wir glauben," so schliesst Flügel diesen Abschnitt, „nunmehr hinlänglich erwiesen zu haben, dass die monistische Theologie, negativer wie positiver Richtung, prinzipiell genau auf demselben Boden steht. Die philosophischen Prinzipien sind die nämlichen, auf welchen fussend die einen die religiös-sittlichen Vorstellungen beseitigen resp. ersetzen

und die anderen verteidigen wollen. Es ist keine Frage, die philosophische Konsequenz ist auf Seiten der ersteren, wenn sie auch weit davon entfernt sind, alle Konsequenzen gezogen zu haben. Religiös angesehen verdienen natürlich die anderen den Vorzug. Aber die von ihnen vertretenen und festgehaltenen religiösen Vorstellungen können sie nur auf Kosten der philosophischen Konsequenz bewahren. Es ist eben die Willkür, das Gegenteil vom Denken, welches hier philosophisch angefangene Betrachtungen nach Belieben abbricht. Die Prinzipien selbst, der Monismus und was damit zusammenhängt, erweisen sich vor jeder besonnenen Kritik als völlig hinfällig, weil in sich widersprechend."

Da, wie wir gesehen haben, religiöse Gefühle selbst mit einer irreligiösen Theorie verträglich sind, so fragt es sich, ob es nicht vielleicht möglich sei, die Theologie von der Philosophie ganz unabhängig zu machen, die Religion als Sache des Herzens von aller Theorie zu scheiden. Hiervon handelt der vierte Abschnitt: Der Neukantianismus und die Theologie (S. 230—271). Diese unter dem Namen des reinen Empirismus an Kant sich anschliessende Richtung lehrt: Es giebt keine Metaphysik als Wissenschaft; jede Bestimmung des Seienden, welche über das unmittelbar Gegebene hinausgeht und sich auf letzte Elemente und deren Vorgänge bezieht, hat keinen objektiv wissenschaftlichen Werth. So sind auch die Bestimmungen der Religion, insofern sie über das empirisch Gegebene hinausführen und das Unsichtbare betreffen, völlig problematisch, über deren Wahrheit sich objektiv nichts ausmachen lässt. Noch mehr gilt dies vom Dasein Gottes. Diesen Standpunkt nimmt etwa A. Lange in seiner Geschichte des Materialismus ein.

Die Schwäche dieser Position hinsichtlich der Religion liegt am Tage. Wäre die Religion nur Sache des subjektiven Gemüths, lebten wir in einer Welt der Ideale, dann möchte man sich an jener Religion des Gemüths und der Ideale genügen lassen. Allein ganz anderes wird von der Religion, und zwar mit Recht, erwartet. Sie soll einen festen Halt bieten, oft den einzigen Halt im Leben und Sterben, und soll wirksam genug sein, auch die stärksten Opfer der Selbstverleugnung zu bringen.

Allein wie schon der Versuch, die Religion mit dem Monismus zu vereinigen, nur als eine subjektive Inkonsequenz einzelner Denker bezeichnet werden muss, und zwar als eine höchst bedenkliche, ebenso bedenklich ist es, die Religion als mit dem Skeptizismus verträglich oder von jeder Theorie unabhängig hinzustellen. Will man nicht annehmen, dass das Religiöse ganz und gar in Moral und Ästhetik aufgeht, deren Urtheile absolut feststehen, unabhängig von jeder Theorie, so muss man sagen: Beim Glauben, welcher kein Wissen im strengen Sinne ist, handelt es sich wohl um subjektive Unbegreiflichkeiten, aber nimmermehr um objektive Unmöglichkeiten oder begriffliche Widersprüche.

Die hier in Rede stehende theologische Richtung versucht es im Anschluss an Kant nun wirklich, die Religion bez. Theologie allein auf die unmittelbare Evidenz der ethischen Urteile zu gründen und ganz abzusehen von jeder Theorie, insbesondere der Metaphysik als einer unnötigen und unmöglichen Wissenschaft. Jedenfalls ist an dieser Richtung zu rühmen: Sie steht in schroffem Gegensatz gegen jede monistische, pantheistische oder pantheisierende Anschauung und hat diese als den Tod aller wahren Religion erkannt.

Allein Flügel weist an den beiden Hauptvertretern dieser Richtung, Ritschl und Hermann nach, dass diejenigen, welche bei der Religion von aller Theorie absehen wollen, trotzdem wider Willen in metaphysische Erörterungen hineingeraten und stets mit metaphysischen Begriffen meist sehr fehlerhafter Art zu operieren sich genötigt sehen, ferner aber, dass die Religion sich nicht einzig und allein auf praktische Philosophie (Ethik) gründen lässt.

Überhaupt fehlt es aber auch gar nicht an Berührungspunkten zwischen Theologie und Metaphysik. Nimmermehr ist es für die erstere gleichgiltig, welcher Metaphysik jemand huldigt. Mit Flügel behaupten auch wir, dass die Theologie einer rationellen Metaphysik schon zur Widerlegung und Abwehr ihres gefährlichsten Feindes, des Monismus bedarf. Wenn man, wie Ritschl, den Monismus bloss aus dem Grunde verwirft, weil er mit der Religion nicht verträglich ist, so muss man auch den Vorwurf hinnehmen, seinen Glauben nicht wissenschaftlich verteidigen zu können. Schon Melanchthon hält für das grösste Übel: eine ununterrichtete Theologie, die

sich von anderen Wissenschaften nicht will berichten und über vorhandene Verwirrung und Unklarheit belehren lassen.

Das Verhältnis der bisher besprochenen Theologen zum Monismus lässt sich nach Flügel kurz so angeben. „Vollkommen ergeben haben sich demselben: Biedermann und Pfleiderer, letzterer mit einigem Widerstreben; Lipsius ringt noch mit ihm; die Apologeten liebäugeln mit ihm; Ritschl vermeidet ihn und Hermann flieht vor ihm. Nirgends auch nur ein Versuch, ihn rechtmäfsig zu überwinden."

Das zu leisten ist freilich nicht Sache eines bloss historichen Philosophierens, sondern die ernste Angelegenheit derjenigen realistischen Metaphysik, deren Grundzüge Flügel im zweiten Teile seines Buches darlegt.

Vorher aber spricht Flügel noch in einem besonderen Kapitel: Über die Motive des Glaubens (S. 272—295).

Nach dem Vorgang von Schleiermacher, welcher, um die Religion wissenschaftlich zu halten, im Gefühle — Gottes unmittbar gewiss zu werden suchte, geht das Streben einer grossen Anzahl der heutigen Theologen dahin, gegenüber dem allen Glauben zersetzenden Materialismus und Pantheismus die Religion in einer Weise zu begründen, die sich nicht auf wissenschaftliche Beweise stützt, sondern auf eine für jedermann zugängliche, unmittelbare Gewissheit oder Anschauung, welche zugleich neben der subjektiven Gewissheit auch eine vollkommene objektive Sicherheit der Sache selbst in sich schliesst. Gott oder doch der Gottesbegriff soll hiernach etwas unmittelbar Gegebenes sein. Wir brauchen uns nur auf uns selbst zu besinnen, um ohne weiteres auch Gottes inne zu werden. Diese Unmittelbarkeit Gottes wird von Theologen der negativen, wie positiven Richtung behauptet. Diese Art der unmittelbaren Erkenntnis Gottes wird auch geradezu eine Anschauung genannt, die aber, wenn sie auch ohne Zweifel auf gewisse Erfahrungen des frommen Bewusstseins sich stützt, im Grunde weiter nichts ist als ein sehr fehlerhafter Schluss von dem Gottesbegriff auf das Dasein Gottes selbst.

Es lässt sich nicht leugnen, dass auch dem Frömmsten die Wahrheit seines Glaubens an Gott nicht eine unmittelbare, sondern eine durch eine lange Reihe vermittelte ist.

Wären uns wirklich die Objekte des Glaubens so unmittelbar gegeben, wie die Sonne am Mittag (Lipsius), hätten dann die Ermahnungen zur Frömmigkeit einen Sinn? oder wie wäre dann der Atheismus zu erklären? Sind wirklich alle Gottesleugner entweder Wahnsinnige oder bewusste Lügner, wie Lipsius und Dorner meinen? Und warum wird dann das höchste Wesen so verschieden gedacht?

Schon die Möglichkeit des Streites über die Realität der Glaubensobjekte zeigt, dass Gott uns nicht gegeben ist wie die Objekte der empirischen Welt. Der Glaube ist kein Schauen.

Mag der Wunsch, die Religion auf unmittelbare Evidenzen zu basieren und dabei von wissenschaftlichen Reflexionen abzusehen, nicht ganz unberechtigt sein, soviel steht fest: Wirklich wissenschaftliche Zweifel, die sich auf gründliches Studium stützen, lassen sich nicht anders als auf wissenschaftlichem Wege heben. Hieraus ergiebt sich die Notwendigkeit, ans Licht zu setzen, was sich auf spekulativem Wege für das Dasein einer selbständigen Seele und auf teleologischem Wege für das Vorhandensein Gottes sagen lässt. Wird der Glaube auch selten durch streng theoretische Folgerungen erzeugt, so bekommt er doch durch sie eine nicht zu unterschätzende objektive Bestätigung.

Ausserdem gibt es nun aber auch noch eine Reihe von sehr wirksamen, jedem zugänglichen subjektiven Motiven des Glaubens. Hierher gehört der consensus gentium, d. h. der Hinweis auf die vielen Millionen, die in diesem Glauben gelebt und gestorben, auf imponierende Auktoritäten; ferner das eudämonistische Motiv, die angenehme, wohlthuende Annahme z. B. einer gütigen Vorsehung, eines Wiedersehens nach dem Tode, worauf die subjektive Stärke des Glaubens ruht. Hierher gehören endlich die moralischen Motive des Glaubens, welche die edelsten sind, der Glaube an das endliche Gelingen des Guten, an eine durch Gott gesetzte sittliche Weltordnung. Als Beweis ist jeder Versuch, auf die absolute Gültigkeit des Guten den Glauben an die moralische Weltordnung und damit an Gott zu begründen, hinfällig, dagegen als Motiv überaus wirksam. Die Moral bedarf der Religion: das ist auch die Lehre des Christentums.

Die Frage nach der Existenz Gottes aber ist eine Frage nach dem Sein und gehört in das theoretische Gebiet.

Soweit der kritische Teil des Buches. Nun werden unter der Überschrift: Die realistische Metaphysik und die Theologie (S. 296—367) die Grundzüge des philosophischen Realismus dargelegt.

Der Realismus hält mit der gesamten Naturforschung das Prinzip der Kausalität fest: Nichts kann, noch ist ohne Ursachen geschehen. Eins, streng als Eins gedacht, kann nicht lediglich aus sich selbst heraus etwas werden, was es vorher nicht war. Die Vielheit und Mannigfaltigkeit des in der Natur gegebenen Geschehens kann nur in einer Mannigfaltigkeit der letzten Ursachen begründet sein.

Die beiden Grundanschauungen vom absoluten Werden (voll ausgebildet durch Hegel) und von der durchgängigen Kausalität (Herbart) stehen einander, jede die andere ausschliessend, in allen Punkten gegenüber. Wer dem einen Grundsatz folgt, kann unmöglich den anderen, auch nur in einem Punkte in sein Denken aufnehmen. Wer den einen verwirft, muss konsequenterweise dem anderen huldigen. Von dieser Alternative ist auch der Kritizismus nicht ausgenommen, weil schon der blosse Zweifel an der Objektivität des Kausalgesetzes die Möglichkeit des absoluten Werdens in sich schliesst.

Auch der Naturforschung gilt das Gesetz der Kausalität als Kardinalpunkt ihrer Forschung. Keine Wirkung ohne Ursache, ungleiche Wirkungen — ungleiche Ursachen, gleiche Ursachen — gleiche Wirkungen.

Hiermit ist der substantielle Monismus in allen Gestalten abgewiesen, ferner jede substantielle Umwandlung, jede spontane Entwicklung des Einen, jede ursachlos nach Belieben waltende Lebenskraft, jedes die Erscheinungen produzierende Ich, alle angeborenen d. h. selbstgesetzte Ideen, jede Kraft ohne Ursache, ohne seiende Träger, jede absolute Freiheit, jeder schroffe Dualismus zwischen materiellen und geistigen Erscheinungen, als sei auf letztere das Kausalgesetz nicht anwendbar. Aus der Maxime des überall und ohne Ausnahme geltenden Gesetzes der Kausalität ergiebt sich der Pluralismus oder Realismus, die Anerkennung einer von uns unabhängigen realen Aussenwelt.

Gegeben sind uns zunächst nur die geistigen Zustände, deren wir uns bewusst sind, z. B. die Sinnesempfindungen. Diese können ihre Ursache nicht allein im Ich haben, es müssen andere mit dem Ich in Wechselwirkung stehende, aber von ihm unabhängige, seiende Ursachen hinzugenommen werden. Da nun jede Ursache zunächst eine Kraft und keine Kraft ohne Stoff d. h. ohne realen Träger ist, in welchem sie wieder ihre Ursache hat, so kann ein den Widerspruch vermeidendes Denken nicht eher stille stehen, als bis es zu dem unmittelbar Gegebenen d. h. zu unseren Empfindungen äussere Kräfte als deren Ursachen und zu diesen Kräften reale Wesen als deren Träger angenommen hat, so dass alles Gegebene, alle Erscheinung nur relative Existenz besitzt, welche eben in den sie verursachenden, letzten realen Wesen ihren Grund und Halt oder ihr absolutes Sein hat. Die Erkenntnis der Widersprüche im Begriff des absoluten Werdens fordert unabweislich die Annahme von letzten, absoluten Wesen, bei denen wir als an einem Grenzpunkte unseres Denkens stehen bleiben können und müssen.

Ihre Annahme ist geeignet, die Erscheinungswelt in einer dem Kausalgesetz entsprechenden Weise zu erklären. Diese letzten realen Wesen müssen nun gedacht werden als einfach, an sich selbst unveränderlich, qualitativ ungleich bez. entgegengesetzt, die einander berührend sich als Kräfte äussern, vermöge ihrer qualitativen Gegensätze mit einander in Wechselwirkung stehen und so die Erscheinungen bewirken, die Objekt der naturwissenschaftlichen Forschung sind. Diese Annahme wird auch durch die Chemie unterstützt.

Dass qualitativ entgegengesetzte Wesen bei ihrer Berührung sich nicht gleichgültig verhalten, sondern sich affizieren, ist mindestens höchst wahrscheinlich. Wie sie sich aber zur Aktion und Reaktion bestimmen, kann nicht Gegenstand einer anschaulichen Erkenntnis sein, noch werden. Dieser Akt ist und bleibt unerkennbar, aber nicht unmöglich oder widersprechend, wir können ihn aber gleichnisweise uns veranschaulichen, doch gehört dies, streng genommen, nicht zu den Grundzügen der realistischen Metaphysik.

Die Qualität des Realen ist nicht an sich schon Kraft, sondern sie wird Kraft, wenn ein Wesen von entgegengesetzter Qualität es zur Reaktion nötigt. Es entsteht ein innerer Zustand, welcher bedingt ist durch die eigene Qualität und durch die der einwirkenden Wesen.

In einem Realen können gleichzeitig mehrere verschiedene innere Zustände hervorgerufen werden als verschiedene Ausdrücke derselben Qualität bezüglich ihres Verhaltens zu den verschiedenen Qualitäten anderer Wesen. Die Möglichkeit dieser Annahme wird bestätigt durch eine sorgfältige Analyse des geistigen Thatbestandes. In der Seele findet sich auch eine Vielheit von geistigen Zuständen, welche zu einer strengen Einheit im Ich verknüpft sind. Die Thatsache der Einheit des Bewusstseins fordert die Annahme einer mit den Bestandteilen des Gehirns in Wechselwirkung stehenden selbständigen Seele als des substantiellen Trägers für alle geistigen Zustände Eines Individuums.

So zieht also die Metaphysik, deren Grundzüge hier entwickelt sind, nur die Konsequenzen der in den exakten Wissenschaften längst allgemein anerkannten und bewährten Maxime und Prinzipien; auch empfiehlt sie sich durch ihre Fruchtbarkeit bei Anwendung auf die verschiedenen einzelnen Disziplinen. Nur hinsichtlich der Theologie besteht noch vielfach das Vorurteil, als sei der philosophische Realismus in dieser Beziehung unfruchtbar, ja als schliesse er alle theologische Betrachtungen völlig aus. Allein wer nicht in eklektischer Weise und wer ohne Vorurteil an die Herbartsche Philosophie herantritt, wird bald erkennen, dass die Religion bez. Theologie gerade an der realistischen Metaphysik eine nicht zu verachtende Stütze hat. Als eine rein weltliche Wissenschaft, deren Aufgabe es ist, das Gegebene widerspruchsfrei zu erklären, führt sie allerdings, streng genommen, nicht auf ein ausserweltliches Prinzip. Allein die vielen in der Natur sich findenden sogenannten Zweckformen, die nicht allein zweckmäfsig scheinen, sondern auch objektiv zweckmäfsig sind, nötigen zu der Annahme, dass die die Welt bildenden Wesen dem allmächtigen Willen einer schöpferischen Intelligenz unterworfen sind. Ergiebt sich diese Annahme auch nicht als Resultat eines strongen Beweises, dessen Gegenteil begrifflich in sich widersprechend, also unmöglich wäre, so liegt doch hier eine Wahrscheinlichkeit vor, die so stringent ist, als eine solche nur immer bei dergleichen in Betracht kommen kann. Hiernach führt die Welt zwar nicht mit Notwendigkeit zu Gott, sie ist nicht eine notwendige Folge der göttlichen Substanz, die Schöpfung derselben ist vielmehr eine sittlich-freie That Gottes. — Aus der Annahme einer schöpferischen Intelligenz folgt nun: Gott ist anzusehen als eine Person, als ein Ich, welches sich Zwecke setzt, also erwägt, wählt, beschliesst und seine Absichten mit einer die Welt vollständig durchschauenden Weisheit und vollständig beherrschenden Macht ausführt. Gott ist dem Sein nach substantiell von der Welt verschieden, aber nicht geschieden, er steht zugleich mit ihr in einem Kausalnexus. Gott ist Schöpfer der Welt, insofern er die Beziehungen der Seelen zu einander gesetzt hat. Die Frage nach der Schöpfung der letzten realen Wesen aber ist keine religiöse Frage. Dem religiösen Bedürfnis genügt es, Gott anzusehen als Schöpfer aller Substanzen, Kräfte und der daraus resultierenden Bewegungen.

Vor der Schöpfung ruhte die Welt als Plan in Gottes Verstand, durch seinen Willen trat die möglichst beste Wolt ins Dasein. Somit treffen die Resultate der realistischen Metaphysik mit den Postulaten einer religiösen Weltanschaunng zusammen und dies ist um so wertvoller, als dies Zusammentreffen gar nicht in der Tendenz der Metaphysik liegt.

Im Interesse der Religion, namentlich der Demut ist immer festzuhalten: Der Gegenstand dor tiefsten Anbetung ist allem Begreifenwollen für uns hier ganz entrückt, alle jene ärgerlichen Konstruktionsversuche der göttlichen Persönlichkeit fallen fort, die schwierigen, für den irdischen Standpunkt nie lösbaren Fragen nach dem Schöpfungsakt, der Art des göttlichen Wirkens und der Verbindungsweise Gottes mit der Welt werden als unlösbar und zugleich religiös-indifferent erkannt.

Will man aber dennoch die metaphysischen Begriffe auf Gott anwenden und übertragen, so führt dies weder zu widersprechenden, noch zu unwürdigen Vorstellungen von Gott. Doch ist ein gewisses Widerstreben, den Gegenstand der höchsten Verehrung in unsere Begriffe zu fassen, natürlich bei allen denen, welche zum religiösen Glauben gelangt sind.

Im letzten Abschnitt: Ueber organische und mechanische Weltanschauung (S. 368—387) zeigt endlich Flügel, dass der Monismus, der sich auch gern die organische Weltanschauung nennt, es nirgends zu einem wahren or-

ganischen Zusammenhang, sondern nur zu einem sehr oberflächlichen Schein davon bringen kann, wogegen der Pluralismus, die atomistisch-mechanische Weltanschauung mit einer idealen Weltanschauung nicht nur nicht im Widerspruch steht, sondern allein fähig ist, die organische Gliederung der Natur bis ins Kleine und Kleinste zu verfolgen.

Dies der Hauptinhalt des äusserst lehrreichen, interessanten und so klar geschriebenen Flügel'schen Buches, für welches wir dem Verfasser von Herzen dankbar sind, dessen Studium wir aber auch dem Nicht-Theologen nur empfehlen können.

Frauenbreitungen, den 5. Mai 1882.

Pfarrer **Freund**.

II.

Rudolf Dietlein (Rektor), Deutsche Fibel in Rundschrift. Nach der vereinigten Schreiblese- u. Normalwörter-Methode. Berlin 1881, Theodor Hofmann. (112 S.) 0,50 ℳ.

Derselbe, Erläuterungen und Fingerzeige zu derselben. Ebendaselbst. (16 S.) 0,10 ℳ.

Das Erscheinen einer neuen Fibel hat für denjenigen, der unsere Fibellitteratur etwas näher kennt und, wie der Referent, im Laufe der Jahre die nach irgend einer Richtung hin beachtenswerten Erscheinungen dieses viel angebauten Litteraturzweiges — zur Zeit ca. 100 — gesammelt hat, im allgemeinen wenig erfreuliches. Ein nennenswerter pädagogischer Fortschritt ist nur selten zu verzeichnen; meist sind es alte Geleise, die von neuem ausgefahren werden. Es drängen sich auf diesem Gebiete so viele Unberufene herzu, und mit einer an Leichtsinn grenzenden Sorglosigkeit machen sich oft unerfahrene Lehrer, welche die heutigen Anforderungen an eine Fibel nicht kennen, an die Lösung eines der schwierigsten Probleme der Unterrichtskunst. Kann man sich da wundern, wenn die Fibellitteratur viel leeres Stroh und viele taube Nüsse aufzuweisen hat! Das Bessere würde sich ohne Zweifel eher und leichter den Weg in unsere Schulen bahnen, und die Methode des ersten Leseunterrichts würde unstreitig grössere und schnellere Fortschritte machen, wenn weniger Stümper und mehr Meister sich der Sache annähmen (**Jütting**, sprachliche und pädagogische Abhandlungen II., 77). In der zuletzt angedeuteten Richtung nun macht die vorliegende Fibel eine Ausnahme: der Verfasser derselben hat eine 30jährige Erfahrung als Elementarlehrer für sich und ist dem pädagogischen Publikum bereits durch die 1872 erschienene „Deutsche Fibel“ bekannt. Aber auch in anderer Hinsicht kann die „Rundschriftfibel“ auf eine ernste Beachtung Anspruch erheben. Während in den meisten der gebräuchlichen Fibeln zuerst die deutsche Schrift und sodann vielleicht am Schluss in Kürze die lateinische Schrift geübt wird, beginnt unsere Fibel mit der eigentlichen und ursprünglichen deutschen Nationalschrift, der **lateinischen**, und macht diese zur eigentlichen Fibelschrift. Dieser Punkt erfordert eine eingehendere Betrachtung.

Schon seit mehr als 200 Jahren sind periodisch Stimmen gegen die sogenannte*) deutsche Schrift (eckige, gebrochene Fraktur) zu Gunsten der sogenannten lateinischen (Rundschrift, Antiqua) laut geworden. Leibniz, Bodmer, Voss, Wieland, Ramler, Campe, Hufeland, W. v. Humboldt, besonders die Gebrüder Grimm und ihre Schule haben sich für **Beseitigung der Fraktur und allgemeinen Einführung der Antiqua** ausgesprochen. Die „orthographische Konferenz vom Jahre 1876“ empfahl auf den Antrag **Wilmanns** den Übergang „von dem deutschen zu dem von den meisten Kulturvölkern angewendeten lateinischen Alphabet“; der letzte litterarische Kongress nahm eine Resolution an, welche die Lateinschrift als Alleinherrscherin einsetzt; Germanisten, Pädagogen, Buchdrucker, Schriftsteller**) u. a. haben der angedeuteten Schriftreform zugestimmt. Langsam aber sicher erobert sich die Antiqua ihr Gebiet (vergl. Börsenblatt für den deutschen Buchhandel, 1881, No. 129); ihre Gegner

*) Man darf unsere verschnörkelte Frakturschrift „keineswegs als eine eigentümliche deutsche Erfindung, als ein nationales Gut betrachten; sie ist vielmehr ein Rest mittelalterlicher Geschmacklosigkeit, von der fast alle andern Völker sich wieder befreit haben.“ (Wilmanns, Deutsche Grammatik. 3. Aufl. S. 191.)

) Bezzenberger, Randbemerkungen z. d. v. der Berliner Konferenz aufgestellten Regeln f. d. Orthographie. Halle, 1876. — **Rissmann, Vorschläge zur Neugestaltung unserer Rechtschreibung. 1875. — Derselbe, Die Beschlüsse der orthographischen Konferenz. 1876. — Schmits, Über

wissen nur noch schwache Argumente entgegen zu setzen, von denen die liebe Gewohnheit eigentlich das ausschlaggebende ist. Fr. Sönnecken — eine Autorität auf dem Gebiet des Schriftwesens — hat in seinem auf Quellenstudien beruhenden, trefflichen Werke („Das deutsche Schriftwesen und die Notwendigkeit seiner Reform. Bonn 1881“) nachgewiesen, dass unsere gebräuchliche deutsche Schrift ihren Zweck als Schrift nur unvollkommen erfüllt, und dass die lateinischen Schreib- und Druckformen bedeutende Vorzüge vor jenen haben. Die Vorteile der lateinischen Schrift bestehen hauptsächlich in folgendem*): 1. Die Rundschrift zeigt einfachere, edlere, deutlichere Formen als die gebrochene, verschnörkelte, altmodische Eckenschrift; sie ist also schöner. Vergleiche VOLKSSCHULE und 𝔙𝔒𝔏𝔎𝔖-𝔖ℭℌ𝔘𝔏𝔈! Die schönen, harmonischen Schriftbilder der lateinischen Schrift sind geeignet, veredelnd auf den Schönheitssinn des Volkes einzuwirken. 2. Durch ihre grössere Klarheit und Deutlichkeit ist die Antiqua wohltätig für die Augen. Dem Überhandnehmen der Kurzsichtigkeit bei unserer Schuljugend wird durch kein Mittel besser entgegen gewirkt werden können, als durch Einführung der klaren und deutlichen Schriftformen der Lateinschrift. 3. Die ausschliessliche Anwendung der Rundschrift erleichtert den Verkehr mit andern Völkern, erleichtert den Ausländern das Erlernen unserer Sprache und ist der Verbreitung unser Sprache und Litteratur im Auslande förderlich. 4. Volkswirtschaftlich wichtig sind die materiellen Ersparnisse, die den Druckereien dadurch entstehen würden, dass sie statt des doppelten Typenschatzes (Antiqua und Fraktur), wie die Druckereien in anderen Ländern, nur einen einfachen nötig hätten Auch die intellektuelle Befähigung unserer deutschen Schriftschneider und Drucker würde unzweifelhaft dadurch wesentlich gesteigert werden. 5. Die Lernlast der Jugend wird durch Beseitigung der Eckenschrift erleichtert, der Schreib- und Leseunterricht bedeutend vereinfacht werden. Die Kinder haben dann, wenn die Übergangszeit vorüber ist, statt acht nur vier Alphabete zu lernen und können diese um so leichter verstehen, als sie sich auf zwei Alphabete zurückführen lassen, auf das grosse und kleine Alphabet der lateinischen Druckschrift. Die dadurch in der Schule gewonnene Zeit kann mit nützlicheren Dingen, als mit jahrelangem Einüben der einfachen Schriftzeichen ausgefüllt werden.

Nur der letzte Punkt erfordert hier unsere nähere Aufmerksamkeit. Die Schwierigkeiten, welche der erste Leseunterricht bei Benutzung der Frakturschrift bietet, veranlassten bereits Graser (Wurst, Stern, Ludwig u. s. w.) zur Erfindung seines Elementaralphabets. Auch Prof. Ziller in Leipzig (vgl. „Jahrbuch“) fängt den Unterricht nicht mit der deutschen Kurrentschrift, sondern mit einer vereinfachten Lateinschrift an, und zwar in der Art, dass die Kinder etwa im ersten Halbjahre die Normalwörter in dieser Schrift schreiben und lesen und darauf zur deutschen Druck- und Schreibschrift übergeführt werden. Dieses Verfahren bietet neben mancherlei Vorzügen — man hat dabei im Anfange nicht zweierlei Schrift zu üben, die Elementarschrift ist einfacher als die Kurrentschrift, sie gestattet den Gebrauch der Lesemaschine, auf den Unterschied von Majuskel und Minuskel kann man bei der Elementarschrift verzichten — folgende Nachteile: die Kinder haben dann im ersten Schuljahre sogar drei verschiedene Alphabete (Elementarschrift, deutsche Schreib- und Druckschrift) zu lernen; das Verfahren kann leicht Verwirrung in den Köpfen der 6- und 7jährigen Schüler anrichten; die Kinder lernen eine Schrift, die vom zweiten Halbjahr wieder der Vergessenheit anheim fällt.*) „Man soll nichts lehren, was nachher im Leben seine Geltung verliert“ (Schleiermacher).

Die methodischen Vorteile, welche sich bei Anwendung der Antiqua für den ersten Schreib- und Leseunterricht ergeben, sind bereits früher von denkenden Pädagogen erkannt, also nicht erst von Dietlein entdeckt worden. Das Wort

Rechtschreibung und Druckschrift. 1876. — Michaelis, Übergang v. d. deutsch. z. lat. Schrift. 1873. — Derselbe, Ergebnisse der orth. Konferenz. 1876. — Fricke, Die Orthographie. 1877. — „Über unsere Schriftzeichen“ von Hennings in den Jahrbüchern für Philosophie u. Pädagogik. 1875. — Programm des Gymnasiums zu Graudenz. 1875.

*) Vergl. den Aufsatz von F. W. Fricke: „Lateinschrift oder deutsche Schrift?“ (Kölnische Zeitung No. 304, 1881.) — Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht von Mann. 1882, No. 14 und 15.

*) Pickel, Anweisung z. elementaren Lese- und Schreibunterricht, 1876, S. 15.

Ben Akibas: „Alles schon dagewesen“ hat in der Geschichte der Methodik des ersten Leseunterrichts, wie Kehr mehrfach gezeigt hat, seine volle Berechtigung. Der erste deutsche Universitätsprofessor der Pädagogik, E. Chr. Trapp in Halle, sagt in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780): Das geschriebene lateinische Alphabet scheint schicklicher dazu zu sein, als das deutsche, weil jenes mehr mit dem gedruckten lateinischen übereinkommt, als dieses mit dem gedruckten deutschen (S. 361.)*) Graser („Elementarschule fürs Leben“, I. Teil) bezeichnet die Antiqua als die „zur ersten Schriftsprache im Unterrichte“ passendste, rühmt als weitere Vorzüge derselben „das Feste und Einfache der Formen in geraden und Kreislinien“, ihre „Ähnlichkeit mit der Druckschrift“ und die Leichtigkeit, mit welcher die Züge an und für sich zu formen sind. Von L. Köhnlein und Fr. Sostmann sind vor ca. 30 Jahren Fibeln in Lateinschrift erschienen. Köhnlein sagt in der Vorrede zu seinem 1851 (Erlangen, Heyden und Zimmer) erschienenen „Ersten Lesebüchlein für Schule und Haus“: Dass das Büchlein das leidige Lesenlernen erleichtert, zur Freude macht, verdankt es hauptsächlich dem Gebrauch der lateinischen Lettern; denn 1. die Druck- und Schreibschrift stimmen mit einander überein, sehr unbedeutende Abweichungen ausgenommen. Das Kind hat in Auge und Hand nur eine Form aufzunehmen. 2. Die lateinische Schreibschrift und Druckschrift hat einfachere Formen, ist demnach Auge und Hand leichter einzuprägen und darum die beste Vorbereitung für die deutsche Kurrent- und Druckschrift (S. 4). In dem Vorwort des Sostmann'schen „Deutschen Lesebuchs für Elementarklassen“, I. Teil, 1. Abteil. (4. Aufl., 1870, Jena, Maukes Verlag), lesen wir: „Je weniger Alphabete das Kind von vornherein lernen muss, desto leichter wird es ihm, desto sicherer und korrekter ist der Fortschritt: deshalb sei Lese- und Schreibschrift gleich. Die einfachsten Lautzeichen sind die besten, weil sie die Apperzeption und Reproduktion wesentlich erleichtern. Die Elementarschrift darf nicht fremdartig sein, sondern muss das Lesen der Druckschrift und das Schreiben der Schreibschrift möglichst vorbereiten. Die stehende Kursivschrift ist in Bezug auf Einfachheit von keiner andern übertroffen, und für Elementarklassen ist das Einfachste eben das Beste. Die Kursivschrift hat in deutschen gelehrten Schulen von jeher das Bürgerrecht gehabt, warum nicht auch, zumal sie vorteilhafter ist, in den Elementarschulen? Fremd darf diese Schrift dem Elementarschüler nicht bleiben, denn in tausend Fällen bietet sie sich ihm im Leben dar. Wegen ihrer Leichtigkeit zur Einübung mit Hülfe des quadrierten Tafelnetzes, ist sie viel besser eines kalligraphischen Gepräges fähig, als die schwierigen und schwankenden Gestalten der schrägen Kurrentschrift. Es ist eine berechtigte Klage aller Schreiblehrer, dass der zu frühzeitige Beginn der deutschen Kurrentschrift im Schreibleseunterricht dem eigentlichen kalligraphischen Unterrichte entschieden entgegenarbeitet. Dieser Übelstand wird gänzlich beseitigt, wenn man den systematischen Schreibunterricht nach der Taktiermethode erst dann beginnt, wo die Vorbereitung durch die Kursivschrift für sichere Erfolge bürgt, wenn die Hand geübt und das Auge zum schärferen Sehen angeleitet ist. Die Zeit, welche später mit Einübung der deutschen Lettern verloren gehen sollte, ist zwar schon reichlich gewonnen durch die Einheit der Schreib- und Leseschrift. Es genügen dann wenige Unterrichtsstunden. In den Schulen, wo zuerst lateinische Schreibschrift, abgesehen von der Einheit der Schreib- und Leseschrift geübt, hat man die glänzendsten Resultate für die Kalligraphie erzielt“.*) Auch in neuerer Zeit hat man sich aus ähnlichen Gründen für allgemeine Einführung der Antiqua ausgesprochen (vergl. „Deutsche Schulzeitung“ 1877, No. 36, „Deutsche Volksschule“ 1877, No. 21 und 22, „Päd. Zeitung“ 1879, No. 30, „Kehrs päd. Blätter“ 1879, S. 168 ff. und die Arbeit des Ref. in „Deutsche Blätter für erz. Unt. v. Mann“, 1877 No. 18 und 19: „Fraktur oder Antiqua?“) — Dietlein rechnet zu den Vorteilen, die sich bei Benutzung der Lateinschrift für den ersten Schreibleseunterricht ergeben, folgendes: 1. Der Schüler hat nicht mehr gleich beim Beginn des Unterrichts zwei ganz verschiedene Schriftarten, wie die deutsche Druck- und Schreibschrift bekanntlich sind, zu erlernen. — 2. Wichtiger noch ist der Vorteil, dass dadurch die beiden

*) Vergl. Kehrs Geschichte der Methodik. II. S. 404. — Kehrs pädag. Blätter, 1880, S. 644.

*) Vergl. Sostmann, Erster Sprech- und Leseunterricht. (Jena 1852), S. 50.

Hauptlehrmethoden, die reine Schreiblese- und die Normalwörter-Methode, welche noch immer sich feindlich gegenüberstehen, unter Beseitigung der beiderseitigen Mängel und Vereinigung ihrer Vorzüge vollständig zu einer einheitlichen Lehrmethode verschmolzen werden. — 3. Der Hauptfortschritt aber besteht darin, dass hierdurch erst die Verwirklichung eines wahren und reinen Schreiblese-Unterrichts ermöglicht wird. Nun erst können unsere Elementarschüler durch Schreiben in der That zugleich auch lesen lernen.

Sehen wir uns nun die Einrichtung der „Rundschriftfibel" etwas näher an. — Dietlein, ursprünglich ein Freund der reinen Schreiblesemethode, ist durch die Herausgabe der neuen Fibel in das Lager der Anhänger der Normalwörtermethode übergegangen; von der II. Stufe an unterscheidet sich dieselbe von einer Normalwortfibel nicht wesentlich. Verfasser verbindet in seiner Fibel die Schreiblesemethode mit der Normalwörtermethode, „die einander viel ähnlicher sind, als die entschiedenen Anhänger der einen oder andern zu glauben scheinen". Das Bestreben, beide Verfahren ähnlicher zu gestalten, zeigen überhaupt die neuern Erscheinungen auf dem Gebiet der Fibellitteratur.

Die Rundschriftfibel zerfällt in fünf Stufen. Stufe I gibt Material für die nötigen Vorübungen im Sprechen, Schreiben und Lesen. Hier ist der reine Sprech-, Schreib-, Leseunterricht dominierend. Bemerkenswert dürfte es sein, dass das Schreiben der Vokale bereits auf dieser Stufe, und zwar in genetischer Ordnung getrieben wird. „Es darf in keinem Falle, sagt Dietlein, das erste Schreiben des Schülers gleich mit einem aus mehreren Lauten gebildeten Worte beginnen, sondern immer nur mit dem einfachsten und leichtesten Schriftzeichen, mit dem „i" (Erläuterungen etc. S. 6). Die noch nicht erlernten Laute werden im Anfange des Unterrichts mit einem Querstrich bezeichnet. Betrachtet man Stufe I als Vorkursus, so ist die vorliegende Fibel, wie schon angedeutet, streng nach der analytisch-synthetischen Methode gearbeitet, da mit Stufe II (in Schreib- und Druckschrift) die Normalwörter auftreten. Vom Einzellaut (ei)*), der zugleich ein Wort ist, ausgehend, gelangen zunächst zweilautige, sodann dreilautige, einsilbige Wörter zur Behandlung, und zwar zunächst nur solche mit gedehntem Vokal. Die Normalwörter sind im allgemeinen passend ausgewählt. Der schwer zu gewinnende Laut „h", mit dem Vogel, Klauwell, Mair, Sellner, Förster u. a. den Unterricht beginnen, tritt etwas früh (in der 5. Übung) auf. Von Wörtern wie Rad, Sieb, Steg, Pferd sollte man absehen, da die weichen Stosslaute b, d, g am Ende des Wortes ihren charakteristischen Klang verlieren und wie p, t, k (ch) lauten (Fechner, Analytisch-synthetische Lesemethode S. 69). Mit Recht hat Verfasser den Normalwörtern Bilder beigefügt. Dieselben dürfen aber nicht vieldeutig sein. Die Dietlein'sche Rundschriftfibel enthält mehrere Bilder, die zu Verwechselungen leicht Veranlassung geben werden, z. B. len, bau, tau, nenn, dom, gaul, steg, aar, bot, mäuschen, axt. Die Kinder der Elementarklasse werden geneigt sein, die genannten Abbildungen als Löwe, Maurer, Seil, Kegel, Kirche, Pferd, Brücke, Adler, Kahn, Maus, Beil zu bezeichnen. — Das zu Anfang (auf Stufe I u. II) die schräge Kursivschrift, bei der das kleine Alphabet in Druck- und Schreibschrift fast ganz gleich ist, Anwendung findet, kann man nur gut heissen, der Unterricht wird dadurch bedeutend erleichtert.*) Die zur Anwendung gelangende gemischte Schreiblesemethode bietet auf diese Weise keine Schwierigkeiten. Dietlein schreibt auf Stufe II die Substantive mit Minuskeln, wie das andere vor ihm, z. B. Böhme. Hoos, Rüegg, Bohm, Gurcke, Jütting, Fechner, Pache, Beck und Rick, Hästers (Ausgabe C und D), Eickelboom und Essen u. a., auch gethan haben oder thun. „Wenn auch, sagt Rüegg (Normalwörtermethode", S. 19), anfänglich die Substantive klein geschrieben werden, so ist dieser Übelstand erfahrungsgemäfs von unerheblichen Folgen". **) Dagegen Hästers: „Dass die Kinder die Normalwörter, Hauptwörter, mit einem kleinen Anfangsbuchstaben schreiben müssen, also nach unserem Schreibgebrauch etwas Falsches lernen, was sie später wieder anders lernen müssen, ist und bleibt eine unvermeidliche

*) Derselbe darf nicht, wie es Rüegg thut („Die Normalwörtermethode", 1876 und „Fibel", 1881, S. 5), in „e" und „i" zerlegt werden.

*) Vergl. Gurcke, einige Worte über den ersten Leseunterricht, 1870, S. 23.

**) Ähnlich Jütting a. a. O. S. 88; Fechner a. a. O. S. 70; A. Böhme, J. Heinrich u. a. m.

Schattenseite der sogenannten Normalwörter-Methode". (Vorwort zur Fibel nach der analyt.-synth. Schreibleso-Meth.) Vogel, Klauwell, Franke, Schlimbach, Berthelt etc., Ramshorn, Klusmann und Plackûter, Runkwitz, Behrens und Heege, Marschall, Mair, Förster, Armstroff etc., Bauer und Schreibmüller, Geyer u. a. lassen die Substantive gleich von Anfang an mit grossen Anfangsbuchstaben schreiben.*) Auch Dietlein teilte früher diese Ansicht, ist aber seiner „früheren Meinung entgegen durch Erfahrung zu der entgegengezetzten Ansicht gekommen". Soweit Referent zur Zeit diese Streitfrage zu beurteilen versteht — praktische Versuche mit einer Fibel anzustellen, welche Substantive mit Minuskeln gibt, hat derselbe bis jetzt keine Veranlassung gehabt —, sind und bleiben „kleine Anfangsbuchstaben bei Hauptwörtern etwas Falsches. Gerade der erste Lese- und Schreibstoff prägt sich nach unseren Erfahrungen ungemein fest ein. Ist ein Substantiv einmal mit kleinen und dann mit grossen Anfangsbuchstaben eingeübt worden, so werden sich auch später immer zwei Bilder desselben reproduzieren, und es wird dann vielfach vom Zufall abhängen, welches Bild der Schüler wählt".**) Trotzdem können wir Dietlein nur beistimmen, dass er in die vorliegende „Rundschriftfibel" die Eigentümlichkeit der Antiqua, Substantiva und Wörter nach dem Punkt nicht durch grosse Anfangsbuchstaben auszuzeichnen, mit übernommen hat. Er hätte andernfalls auf bedeutende methodische Vorteile verzichten müssen. Auch steht zu hoffen, dass mit der allgemeinen Annahme der Lateinschrift eine Beschränkung der Majuskel erfolgt. — Einige der in Stufe II gebotenen Übungswörter sind nicht nach unserem Geschmack, z. B.: eul', au', eil! hab! lein! has', nut, beid, meid! neig! reg! u. s. w. Von Stufe III an werden die grossen lateinischen Anfangsbuchstaben in Schrift und Druck eingeführt; auf Stufe IV gelangen die deutschen Schreib- und Druckbuchstaben zur Einübung. Stufe V enthält Lesestücke, die gut gewählt sind.

Referent vermag nicht zu beurteilen, ob die Rundschriftfibel beim pädagogischen Publikum die erwartete Aufnahme finden wird. Es will ihm aber nach seinen Erfahrungen und Beobachtungen scheinen, als ob in Lehrerkreisen in Hinsicht auf die Schriftfrage vielfach Vorurteile und schiefe Ansichten herrschten, die einer sachlichen Erörterung der Angelegenheit und einer gerechten Würdigung der vorliegenden Schrift nicht günstig sind. Mögen denkende und erfahrene Schulmänner der neuen Fibel trotzdem diejenige Beachtung zu Teil werden lassen, auf die dieselbe ein Anrecht hat.

Halle a./S. Hugo Grosse.

III.

A. Meuser, Wesen und Einfluss der philantropischen Schule. Historisch-pädagogische Studie. Mannheim, J. Bensheimer. 1880.

Der Verfasser stimmt in dem Vorworte zu seiner Broschüre einen recht trüben Ton an. Es möchte darnach fast scheinen, als lebten wir in einer Zeit dreisten Dunkelmännertums, welches die pädagogischen Fortschritte eines Jahrhunderts entweder leugnen wolle, oder die Resultate derselben als gefährliche Errungenschaften zu vernichten strebe. Der Verfasser beklagt, dass die Verdienste Basedows und der philantropischen Schule noch nicht in rechter Weise gewürdigt würden, sei es aus Unkenntnis, oder in bewusstem Gegensatze. Ob diese Klage begründet ist, dürfte doch wohl zu bezweifeln sein. Für den, welcher mit der Geschichte der Pädagogik einigermassen vertraut ist, genügt ein Blick in die Schulpraxis der Gegenwart, um den bedeutenden Einfluss der philantropischen Schule auf die spätere Zeit zu erkennen. Freilich, zu hoffen oder gar zu fordern, dass alle Anschauungen und Vorschläge jener Schule, so verständig sie auch bei oberflächlicher Betrachtung erscheinen mögen, von der Gegenwart noch als Dogmen anzuerkennen seien, das hiesse doch einerseits die Begeisterung für die Vergangenheit zu weit treiben, andererseits die Bestrebungen und Arbeiten der neueren Zeit unterschätzen. Es wäre doch in der That ein schlimmes Zeichen, das Zeichen eines unmündigen, unselbständigen Epi-

*) Vergl. Kehr-Schlimbach, Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts (1860) S. 50. — Kehr, Geschichte d. Meth. II, 435. —

**) Rein, Pickel und Scheller, das erste Schuljahr, 2. Aufl. (S. 167) Dresden, Bleyl & Kaemmerer.

gonentums, wenn man heut noch genau auf dem Standpunkte der Philantropen stünde, wie es jedoch ebenso bedauerlich sein müsste, wenn die Verdienste der philantropischen Schule wirklich noch so wenig Verständnis und Anerkennung gefunden hätten, als der Verfasser vorliegender Broschüre anzunehmen scheint.

Das Werkchen umfasst 80 Druckseiten in Oktav, von denen 22 auf die Einleitung entfallen. Zwar ist dieser Abschnitt nicht als Einleitung bezeichnet, aber er ist es, wofern es Aufgabe einer Einleitung ist, den Leser in die entsprechende Situation zu versetzen, so dass er dem Folgenden das notwendige Interesse und Verständnis entgegenbringt; denn der Verfasser gibt S. 1—22 einen Überblick über die wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der Pädagogik von der Zeit der Reformation ab bis auf Basedow (Jesuitismus, Spener und Franke, Locke, Rousseau). Dann wendet er sich zu dem „Hauptteile“ seiner Aufgabe und versucht darzulegen: „Die Einflüsse des Philantropinismus auf die gegenwärtig bestehenden pädagogischen Verhältnisse in Deutschland“. Es ist nicht recht klar, was mit der Bezeichnung „Hauptteil“ gemeint ist. Denn, wie schon bemerkt, erscheint ja das vorhergehende gar nicht als ein Teil der eigentlichen Arbeit, sondern nur als Einleitung zu derselben. Der Umstand, dass der Abschnitt über „Die Einflüsse etc.“ mit II. überschrieben ist, könnte zu dem Gedanken verleiten, dass der erste grössere Abschnitt, welcher konsequenterweise als I. bezeichnet sein sollte, dem Titel der Broschüre entsprechend von dem „Wesen“ der philantropischen Schule handeln solle. Dem ist jedoch nicht so. Der Mangel einer klaren Gliederung macht sich auch weiterhin fühlbar. Die Einflüsse des Philantropinismus etc. weist der Verfasser auf dem Gebiete der „Didaktik“ und dem der „Methodik“ nach. Zugegeben, dass man den Teil der Lehre vom Unterricht, welcher sich auf die Wahl der zur Erreichung des Erziehungszieles dienenden Unterrichtsgegenstände bezieht, als „Didaktik“, den anderen Teil, der sich mit der schulmäfsigen Behandlung dieser Objekte beschäftigt, speziell als „Methodik“ bezeichnen kann, so gehören doch Betrachtungen über das Erziehungsziel weder in den einen, noch in den anderen Teil. Der Verfasser kommt jedoch sowohl in dem einen, als auch in dem andern Teile darauf zu sprechen; ja, er hält sogar die Ausführungen über Didaktik und Methodik nicht streng auseinander.

Welches ist der Zweck der vorliegenden Schrift? Dieselbe strebt „eine gerechte Würdigung Basedows und der philantropischen Schule“ an, indem sie den Ursprung und das Wesen des Philantropinismus klarer legen und seinen Einfluss auf die neueren pädagogischen Bestrebungen und Versuche fördern helfen will. Im ersten Punkte bleibt es unklar, was der Verfasser mit dem Komparativ „klarer“ meint; er lässt das zweite Glied der Vergleichung weg und überlässt somit dessen Ergänzung dem Leser, der nun gezwungen ist, sich aufs Raten zu legen. Will der Verfasser den Ursprung und das Wesen des Philantropinismus klarer legen, als es bis jetzt von irgend jemand geschehen ist, oder als dieser Gegenstand der grossen Menge ist? In letzterem Falle könnte ja die Schrift manche Dienste leisten, denn es sind immer nur wenige, die über weniges ganz klar sind, aber viele, die vieles zu wissen meinen und doch nichts verstehen; allein im letztern Falle scheint unsere Schrift nur insofern einem Bedürfnisse zu begegnen, als sie dem Anfänger den Stoff in zugänglicherer, nicht aber gerade klarerer Form bietet, als grösser angelegte Werke. — Der Verfasser will ferner durch seine Broschüre die neueren pädagogischen Bestrebungen und Versuche fördern helfen. Selbständige pädagogische Bestrebungen und Versuche von Bedeutung können aber doch nur von wissenschaftlich und praktisch erfahrenen Männern gehegt und veranstaltet werden, und solche Männer werden, um sich gründlich zu informieren, doch wohl ihre Zuflucht zu den Quellen und nicht zu einer Broschüre nehmen, die übrigens eine erschöpfende Behandlung des Themas keineswegs beabsichtigt. So scheint denn nichts weiter übrig zu bleiben, als die vorliegende Schrift den jungen Anfängern, den Lernenden zu empfehlen. Sie könnte sich in dieser Beziehung unstreitig ein Verdienst erwerben; denn es muss anerkannt werden, dass der Verfasser grossen Fleiss auf die Lösung seiner Aufgabe verwendet hat. Der oben erwähnte Mangel einer klaren Gliederung liesse sich ja mit Leichtigkeit beseitigen. Was jedoch den Rezensenten abhält, das Werkchen Anfängern zu empfehlen, ist des Verfassers ethischer Standpunkt. Er ist, wie sich

aus verschiedenen Stellen nachweisen lässt (vgl. S. 59, 60, 64, 65), Anhänger einer eudämonistischen Sittenlehre, eines, wenn auch feinen, ethischen Materialismus, gleichwie Basedow und dessen Zeitgenossen und Anhänger.

Schliesslich seien noch einige Einzelheiten erwähnt, in denen Rezensent dem Verfasser entgegentreten muss. Der Verfasser behauptet, dass die Aufklärung des Verstandes an und für sich schon moralisch wirke, dass das Wissen einen moralischen Zwang einschliesse, dass die Schule lediglich darum und insoweit Erziehungsanstalt sei, als sie Unterrichtsanstalt ist (S. 63). Demnach müssten alle Unterrichtsanstalten von Haus aus Erziehungsanstalten, müssten die unterrichtetsten Menschen auch die moralischsten sein. Das ist ganz entschieden nicht der Fall. Es ist übrigens nicht genau, wenn der Verfasser von Rousseau behauptet (S. 62), dass er die sittliche Wirkung der Verstandesbildung abgelehnt habe. „Der erste falsche Begriff", heisst es im Emil, „der in den Kopf des Kindes kommt, ist ihm ein Keim zu Irrtum und Laster." Ferner ist es nicht richtig zu sagen (S. 63), dass Basedow den Begriff des Unterrichts in Gegensatz zu dem der Erziehung setzt. Basedow betont nachdrücklich, dass die Schulen nicht nur Örter des Unterrichts, sondern auch der Erziehung seien. „Ohne sie", heisst es Methodenb. I, 421, „ist der Unterricht nichts; ohne Unterricht ist sie schon vieles, und die Verbindung beider ist alles, was Menschen zur Wohlfahrt der Familien, des Staates und der Nachwelt thun können".

Werdau. Dr. M. Schilling.

IV. Anzeigen.

I.

G. Schumacher, Hauptlehrer in Hingenberg bei Solingen. Gesammelte Gedanken zu den Erzählungen des Alten und des Neuen Testamentes. Ein Hilfsbuch zum biblischen Geschichtsunterricht. Gütersloh, Verlag von C. Bertelsmann. I. Band 434 S., II. Band 410 S.

Das mit grossem Fleiss gearbeitete Werk hat einen entschieden originellen Charakter, obgleich der Verfasser keinen einzigen originellen Gedanken darin ausspricht, sondern bei den 78 Geschichten des Alten und den 90 Geschichten des Neuen Testamentes ausschliesslich andere Männer zu Worte kommen lässt. Denn, wie es in dem Vorwort des Kreis-Schulinspektors C. Cremer heisst, „nur dies ist die Meinung (des Buches), den Lehrer vor einer geistlosen Stellung zu den Historien zu bewahren und ihn geistlich und gemütlich zu heben dadurch, dass er sich sinnend an der Hand der bedeutendsten und erleuchtetsten Schriftforscher vor dem Lebensbild des Heilandes (und der biblischen Personen) niederlässt, um den geschichtlichen Inhalt tiefer zu erfassen, und um sich so in den Stand zu setzen, jeder in seiner Weise und den Bedürfnissen der eigenen Schule entsprechend, den Kindern und auch der Methode gerecht zu werden. Was die Zeugen der christlichen Wahrheit über den Schriftsteller gesonnen, was die Herzen von Männern wie Luther, Bengel, Starke, Rieger, v. Gerlach, Mallet, Krummacher, Besser, Monod, Steinmeyer, Lange, van Oosterzee, Gorok u. s. w. bewegt hat, es hinauszutragen aus der Tiefe christlicher Erfahrung in die Gemeinde, ist gewiss geeignet, dem Lehrer bei seiner Lebensaufgabe zur Stärkung und Erfrischung zu dienen."

Auch wir glauben, dass diese Schrift denkenden und methodisch gefestigten Lehrern reiche Anregung zu eigener Vertiefung in den biblischen Stoff geben und somit auch indirekt der ethisch-religiösen Vertiefung der Schüler dienen wird.

II.

E. Sperber, Königl. Seminardirektor. Die biblischen Geschichten für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen zu Lebensbildern und Geschichtsbildern zusammengestellt. Gütersloh 1880, Verlag von C. Bertelsmann.

„Die hier dargebotene Arbeit hat sich an der Lösung der Aufgabe versucht, mit Berücksichtigung des klassenweisen Fortschrittes der Mittelstufe eine planmässig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen an allen Perioden der heiligen Geschichte des alten und neuen Testaments, wie es den Vorschriften der allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 entspricht, und dadurch der zusammenhängenden Darstellung der heiligen Geschichte auf der Oberstufe die notwendige und zweckmäſsige Grundlegung zu geben.“

Diese Aufgabe mag ja in der Schrift genügend erfüllt sein, wer aber sein pädagogisches Denken nicht von den „allgemeinen Bestimmungen“, sondern von Herbart-Ziller beeinflussen lässt, der wird sich eine solche Aufgabe gar nicht stellen und entschieden eine Stoffverteilung verwerfen, welche — anstatt grosse zusammenhängende Stoffganze in chronologischer Stufenfolge zu geben — die Mehrzahl der biblischen Geschichten in den drei Klassen der Mittelstufe dreimal darbietet, ganz abgesehen davon dass viele dieser Geschichten auf der Unterstufe schon behandelt wurden und dass sämtliche auf der Oberstufe nochmals durchgenommen werden sollen. Das widerspricht dem Prinzip des Interesses.

Der Text steht im rechten Anschluss an die Bibel, die Überschriften geben dem Schüler öfter Urteile über Gesinnungsverhältnisse, die er selbst zu fällen hat, die Sprüche und Liederverse zu den Geschichten sind meist passend gewählt. Für die Schulen der „allgemeinen Bestimmungen“ mag das Buch ganz brauchbar sein. Staude.

III.

Wallroths Klassiker - Bibliothek. Schillers Werke. 1. Band. Berlin und Leipzig. Verlag von Erich Wallroth. Preis 1 *M.*

Diese Klassiker-Bibliothek, herausgegeben von W. Lange und R. Oeser, soll 52 Bände umfassen, nämlich die Meisterwerke von Andersen, Björnson, Börne, Bürger, Chamisso, Gandy, Göthe, Hauff, Hebel, Herder, E. T. A. Hoffmann, Jean Paul, Kleist, Körner, Lenau, Lessing, Musäus, Schiller, Shakespeare, Tegnér, Weber (Democrit). Jeder Band kostet, in Kaliko gebunden, 1 *M.* Der vorliegende enthält: Die Räuber. Kabale und Liebe. Der Menschenfeind.

IV.

H. Keferstein. Pädagogische Studien. Achte Sammlung. Cöthen, Paul Schettlers Verlag, 1881. 394 S.

Vorwort S. 7—28: Rückblick auf einige frühere pädagogische Arbeiten des Verfassers nebst Erwiderung auf Kritiken der Herren W. Lange und P. Zillig. Motivierung der Technik in den bisherigen „Pädagog. Studien“ des Verfassers, S. 1—8. Zur Frage der ästhetischen Bildung. S. 9—24: Die Pflege des Schönen und die ästhetische Bildung. S. 25—174: Excerpte aus circa 36 Schriften über Ästhetik. S. 177—187: Wissen und Bildung. S. 187—212: Lazarus, Über Bildung und Wissenschaft. S. 215—281: Die Pädagogik des Staates. S. 281—314: Excerpte aus Schriften über die Pädagogik des Staates. S. 316—337: Schopenhauer, Nach pädagogischer Seite. S. 337—373: Pädagog. Stellen aus Schopenhauers sämtlichen Werken. S. 377—393: Zur Frage der Schuldisziplin. S. 393—394: Ein aphoristisches Schlusswort.

V.

Römheld, Bibl. Geschichte für Volksschulen. Bielefeld und Leipzig.

Seit den Anfängen der christlichen Kunst besteht das offen ausgesprochene Bestreben, das Volk durchs Bild zu belehren und denen, die des Lesens unkundig waren, durch Bilder Kenntnisse von der heiligen Geschichte zu übermitteln. Jene Reihen von Darstellungen alt- und neutestamentlicher Scenen in Malerei, in Mosaik und Stein gebildet, die sich an den Wänden der altchristlichen Basiliken hinziehen, welche die Glasfenster und Portalnischen der gothischen Kirchen des Mittelalters ausfüllen, auf grossem und kleinem Kirchengerät sich gemeisselt, gegossen und gestickt finden, was sind sie anders, was wollen sie anders sein, als eine bildliche Unterweisung des christlichen Volkes in den Zeiten, da der Besitz von Büchern und die Fähigkeit, zu lesen, noch auf wenige beschränkt war, vielleicht das einzige Mittel, die Mehrzahl der Laien mit der biblischen Geschichte vertraut zu machen, später eine Erklärerin, das im Worte der Schrift Gelesene und Gehörte in einer neuen gewaltigen Sprache zur Vollempfindung und lebendigen Anschauung zu bringen. Die Künstler aller Zeiten haben sich an solchen biblischen Cyklen geübt, und frühzeitig erkannte man den Wert der bildlichen Darstellung biblischer Geschichten für Erziehung und Unterricht, und die Zahl der illustrierten Katechismen und der mit Holzschnitten versehenen biblischen Historien ist wahrlich keine geringe. So fatal oft die Gesichter und Kostüme der illustrierten biblischen Historien auch sein mögen, so haben sie doch ihre Wirkung an ganzen Generationen von Kindern nicht verfehlt. Wie viel grösser aber wird der ästhetisch-bildende Einfluss auf den Zögling sein, wenn wir ihm Gestalten von hinreissender Schönheit vorführen! Unter den Künstlern unserer Zeit haben keine mit edlerem Streben und mit tüchtigerer Ausbildung den Schöpfungen eines Michel Angelo und Rafaël, die in den Malereien der Sixtinischen Kapelle und den Loggien des Vatikans den biblischen Inhalt in die Formen klassischer Schönheit gossen, nachgeeifert, als die deutschen Künstler Jul. Schnorr v. Carolsfeld, Gust. Jäger, Ritter Führig, Krafft u. a. m. Wer denkt nicht beim Namen Jul. Schnorr von Carolsfeld — zunächst an die herrlichen Holzschnitt-Illustrationen, mit welchen dieser hochbegabte Künstler die Bibel ausgestattet hat. Schnorrs Bibel in Bildern ist ein Werk, auf welches der Deutsche stolz ist, und an welches in der That kein ähnliches künstlerisches Erzeugnis des Auslandes heranreicht. Mit der grössten Liebe zum Werke, einem hohen sittlichen Ernst und strenger, künstlerischer Einfachheit geschaffen, gehören die Schnorr'schen Bibelkompositionen anerkanntermafsen zum besten, was die illustrative Kunst bisher aufzuweisen hat. Mit hoher Freude ist es gewiss daher zu begrüssen, wenn diese klassischen Schöpfungen eines Schnorr, Jäger etc. in vortrefflichen Holzschnitten reproduziert, vor die Augen der Kinder geführt werden. Die Verlagsbuchhandlung von Velhagen und Klasing — Bielefeld und Leipzig — veröffentlicht ein Werk: Biblische Geschichte für Volksschulen, bearbeitet von Dr. C. J. Römheld — Preis 80 ₰ — welches mit 49 ziemlich grossen Bildern in Holzschnitt vorerwähnter Meister geziert ist. Um den Bildern möglichste Deutlichkeit zu sichern, auf die es doch wesentlich ankommt, ist die Bildergrösse von 20 + 30 cm gewählt, eine Grösse, welche auch kleine Nebendinge klar und bestimmt hervortreten lässt. Wir wissen in der That kein ähnliches Werk, das bei so ungewöhnlich billigem Preis so vortreffliche Bilder in so reicher Anzahl. in so guter Ausstattung und von so hohem künstlerischen Werte bietet. Mit Einfachheit und dem Minimum von Aufwand malerischer Mittel ausgeführt wirken sie durch eine Klarheit und Kraft der Individualisierung, die den Köpfen das sprechendste Leben gibt. Ausgeschlossen sind von diesen Bildern die sichtbare Darstellung innerer Vorgänge, wie Gesichte und Träume, das Hereinziehen allegorischer Gestalten, die Darstellung Gottes des Vaters und der Schöpfungsgeschichte, ebenso die Aufnahme einzelner anstössiger Scenen. Durchgängig aber tragen alle Bilder das Zeichen künstlerischer Weihe, und so darf diesem Werke eine Zukunft wohl verheissen werden und es wird rasch Eingang finden. Der in lauter Originalschöpfungen anerkannter Meister bestehende Bilderschmuck bietet hierfür hinreichend Gewähr. Hinsichtlich der in dem Werke enthaltenen biblischen

Geschichten — es sind 77 aus dem alten und 71 dem neuen Testamente entnommen — hat sich der Verfasser bezüglich der Erzählungsweise und der Diktion an die heilige Schrift angeschlossen, doch sind die Inkorrektheiten der biblischen Sprache nicht beibehalten worden, auch sind vielfache Kürzungen innerhalb einzelner Geschichten eingetreten. Lehren, Fragen und Sprüche, der nach altem Herkommen übliche Anhang zu den Geschichten, sind mit gutem Grunde weggelassen; Alles, was sich auf das gegenseitige Verhältnis der Geschlechter bezieht, ist mit möglichster Decenz und Zurückhaltung behandelt. Anerkennenswert ist noch die grosse Übersichtlichkeit, mit der die Geschichten zu kleineren Teilen mit möglichst einheitlichem Inhalte abgerundet sind. Der dominierende Hauptgedanke ist immer durch die Schrift ausgezeichnet.

Auerbach i./V. E. R. Freytag.

VI. u. VII.

E. Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. Zweite Auflage der „200 Aufgaben und Fragen“ der Stoy'schen Erziehungsanstalt. Weimar, Böhlau, 1882. Preis: 45 ₰.

E. Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers. Beitrag zur Methodik des Unterrichts in der Heimats- und Naturkunde. Begleitschrift zu den „700 Aufgaben und Fragen“. Mit einer lithographierten Tafel. Ebendaselbst. Preis: 60 ₰.

Den Lesern dieser Blätter ist jedenfalls die Notwendigkeit der „Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtung“ nicht erst nachzuweisen. Es war zu bedauern, dass die „200 Aufgaben und Fragen der Stoy'schen Erziehungsanstalt“ nicht im Buchhandel zu haben waren und deshalb verhältnismäfsig wenig bekannt wurden. Denn „wenn Helm (in Kehr, Geschichte der Methodik, 1. Bd.), Rossmässler und Kräpelin als diejenigen bezeichnet, welche die Grundsteine gelegt und die Bahn geebnet haben zu einer Reform der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts, so wird er jedenfalls die 200 Aufgaben, die er nicht kannte, den ersten positiven Grundstein nennen müssen.“ (Begleitschrift S. 14.) Die „zweite Auflage“ (wenn man eine Erweiterung von 200 auf 700 so nennen will) ist nun allgemein zugänglich, und ich bin überzeugt, dass sie in den weitesten Kreisen, wo man mit dem naturkundlichen Unterricht ernst macht, Verbreitung finden wird. Der Herausgeber, Konservator am kaiserl. botan. Garten in St. Petersburg, hat nicht umsonst längere Zeit „in der pädagogischen Sphäre zu Jena“ gelebt. Es sei ihm auch an dieser Stelle für seine schöne Gabe bestens gedankt. (Eine ausführlichere Anzeige findet der Leser in den „Deutschen Blättern für erziehenden Unterricht“ von Mann. Langensalza 1882.) Einen Schreibfehler auf Seite 45, Zeile 12 der Begleitschrift wolle man verbessern: Cydonia vulgaris ist nicht Ginster sondern Quitte.

E. Scheller.

VIII.

F. Siegmund, Aus der Werkstätte des menschlichen und tierischen Organismus. Eine populäre Physiologie für gebildete Leser aller Stände. Nach dem neuesten Standpunkte der Wissenschaft bearbeitet. Mit 470 Abbildungen. Heft 7—20. à 60 ₰. Wien, Hartleben, I. 1882.

Mit dem 20. Heft ist Siegmunds populäre Physiologie beendigt worden; sie bildet einen stattlichen Band von 958 Seiten. Welcher Stoff zu bewältigen war, davon gibt ein Blick in das alphabetische Register einen Begriff. Im 7.—20. Heft ist behandelt: Das Blut und sein Kreislauf. Die Atmung. Die Ausscheidungen. Die Lehre von den Bewegungen. Die Thätigkeit der Nerven. Die Sinnesthätigkeiten. Die Zentralorgane des Nervensystems. Im Übrigen verweise ich auf Jahrgang 1881, Heft 2, dieser Zeitschrift, wo die sechs ersten Hefte angezeigt wurden.

E. Scheller.

IX.

Dr. F. Wilbrandt, Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Ein Beitrag zur Methodik. Hildesheim, Lax. 1881. Preis: 1 ℳ 20 ₰.

Hätte das Schriftchen nicht bereits eine eingehende Würdigung in Arendts Technik der Experimentalchemie gefunden, die wohl in den Händen aller Lehrer der Chemie ist, so würde ich eine ausführlichere Besprechung desselben gegeben haben. Denn nebst der Einleitung zu Arendts Technik ist mir keine neuere Schrift bekannt geworden, welche Ziel und Methode des chemischen Unterrichts (in der Erziehungsschule) so gründlich und verständig erörtert, als die Wilbrandt'sche. Die Erziehungsschule hat die Chemie in ihren Lehrplan nicht aufgenommen, um „angehende Chemiker" zu bilden. Nach Wilbrandt besteht das Ziel des chemischen Unterrichts in formaler Richtung darin, „den Lernenden mit den Methoden, Regeln und Hilfsmitteln der Induktion bekannt zu machen. Er soll ihm eine praktische Schule der induktiven Logik sein". (S. 6.) „Dass die übliche Weise des chemischen Unterrichts, bei welcher die einzelnen Elemente, irgendwie gruppiert, nebst ihren Verbindungen nach Vorkommen, Bildungsweise und Eigenschaften besprochen werden, der gestellten Forderung nicht gerecht werden kann, bedarf kaum des Beweises. — Der Vorzug dieser meist beliebten Anordnung liegt darin, dass sie, wo es darauf ankommt, die Besprechung einer grossen Masse von Stoff in kurzer Zeit ermöglicht; sie befähigt die Schüler aber nicht, wie mich die Erfahrung mancher Jahre gelehrt hat, mit ihren chemischen Kenntnissen zu arbeiten. Der einfachste Analogieschluss macht Schwierigkeiten. (S. 22.) Zugestanden.

E. Scheller.

Die Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik

wurde in der Pfingstwoche vom 29.—31. Mai zu Leipzig unter zahlreicher Beteiligung abgehalten. An Stelle des verstorbenen Vorsitzenden, Herrn Professor Ziller, wurde Herr Professor Vogt in Wien einstimmig gewählt. Die Stellvertretung blieb in den Händen des Herrn Prorektor Dr. Altenburg in Ohlau.

Die Debatten knüpften sich gewohnheitsgemäfs an die im XIV. Jahrbuch des Vereins (Langensalza, Beyer & S.) veröffentlichten Arbeiten. Dieselben wurden sämtlich besprochen mit Ausnahme des letzten Aufsatzes, welcher nicht vollständig erschienen bis zur nächsten Generalversammlung aufgespart wurde.

Dieselbe soll zu Pfingsten 1883 in Coburg abgehalten werden, wo der Verein gewiss eine freundliche Aufnahme finden wird. Er zählt gegenwärtig nahe an 400 Mitglieder.

Die in Leipzig versammelten Teilnehmer der Generalversammlung nahmen die Überzeugung mit fort, dass diese Schöpfung Zillers nicht untergehen, sondern auch weiterhin unter der Leitung des Herrn Professor Vogt gedeihen und innerlich wie äusserlich erstarken und wachsen werde.

Anmeldungen zu dem Verein (Jahresbeitrag: 3 ℳ 50 ₰. Dafür wird das Jahrbuch und die Erläuterungen gegeben.) nehmen die „Bevollmächtigten" entgegen wie auch Herr A. Floischhacker in Leipzig, Jakobstrasse 3. (Siehe Pädagogische Studien, 1882, I. Heft Seite 44 und 45.)

Druck von Ferdinand Thomass in Dresden.

I.

Zum Geschichtsunterrichte auf den Seminaren.

Vom Oberlehrer E. Blume in Köthen.

Die Geschichte will die Gegenwart in deren Gewordensein aus der Vergangenheit, das gesamte heutige Staaten- und Kulturleben in seiner Entstehung begreifen und begreifen lehren. Alle Lebenskreise, staatliches, gesellschaftliches, religiöses, geistiges, wirtschaftliches Leben, alle Darstellungen der den Völkern innewohnenden Lebenskraft, welche sich in mannigfaltigen Formen ausgestaltet, unterliegen der Erforschung der Geschichtswissenschaft und sollten der Behandlung im Geschichtsunterrichte unterliegen. Für die Universalgeschichte ist Gegenstand die der Menschheit innewohnende Lebenskraft, wie sie zur Auswirkung kommt, an das Licht tritt in gewissen Darstellungskreisen als staatliches, gesellschaftliches u. s. w. Leben. Die Volksindividualitäten, aus welchen die Menschheit sich zusammensetzt, sind verschieden beanlagt, und ihre Lebenskraft in deren Hervortreten wird durch Wohnort und durch Berührung mit andern Volksindividualitäten verschieden bestimmt. Wir dürfen nicht zweifeln, dass sämtliche existierende auf ein letztes höchstes Ziel hin zusammenwirken und streben. Indes entzieht sich heute unsern Augen, wie das geschieht. Kaum dass die fortschreitende Entdeckung der Erdräume und ihrer Bewohner eine ausgebreitetere Kenntnis geben kann von dem Anteile, welchen die immer neu in unsern Wissenskreis tretenden Völker an der grossen Arbeit haben. Es hat also zunächst einen äusserlichen Grund, mangelhafte Kenntnis, was uns nicht alle existierenden Volksindividualitäten in die universalhistorische Betrachtung hineinnehmen lässt. Aber weiter, die Verschiedenheit der Volksindividualitäten und die damit und mit den andern schon erwähnten Momenten zusammenhängende Verschiedenartigkeit der geschichtlichen Lebensentfaltung weist nicht jedem Volke eine gleichwichtige Stellung in der Menschheitsgeschichte an. So wird recht, die Völker und ihr Leben in historische Gruppen oder Systeme zu fassen. Da wir überzeugt sein dürfen, dass jetzt wenigstens die historische Lebensentfaltung der europäischen Völker die am höchsten stehende ist, so pflegen wir die Völkerindividualitäten, welche in ihrer geschichtlichen Arbeit zu dieser mitgewirkt haben, in ein System zu fassen. Das sind die westasiatischen, die Mittelmeervölker, die Europäer und ihrer Kolonisten. Man pflegt die

Völker und Stämme auszuscheiden, welche zur heutigen Kulturentwickelung keinen deutlich nachzuweisenden Beitrag geliefert haben. Die Richtigkeit dieser Ausscheidung ist mehr eine formal begründete — insofern uns nämlich in den Erkenntnisquellen eben jene Nachweisungen mangeln — als eine material vollkommen sichere — insofern nicht die Möglichkeit oder auch nur die Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen ist, dass Berührungen mit in den Quellen nicht erwähnten Völkern die sogenannten Kulturvölker angeregt und gefördert haben.

Wir nennen schon Universalhistorie, was die stufenweise Entwickelung der heute so, wie sie sind, gearteten Lebenssphären der europäischen Welt aufzeigt. Auch so ist deutlich, wie ungeheuer ausgedehnt das Gebiet der Universalgeschichte ist. Was deren wissenschaftliche, quellenmäßige Durcharbeitung betrifft, so heischt sie eine vorbereitende Thätigkeit, wie sie nur wenigen Menschen möglich. Leopold Ranke schreibt nach mehr als funzigjähriger Beschäftigung mit Einzelforschungen Universalgeschichte, ein berufener Meister. —

Was die unterrichtliche Behandlung anlangt, so hege ich Zweifel, ob Universalgeschichte auch nur auf höhern Lehranstalten sich in der Weise lehren lässt, wie das nach dem obigen gefordert werden sollte. Ich habe keinen Beruf, zu zeigen, wie nicht Universalgeschichte, aber Völkergeschichten in den Gelehrten- und Realschulen getrieben werden könnten, in jenen neben der deutschen Geschichte die der Hellenen und Römer, in diesen die der Engländer und Franzosen. Es handelt sich hier um die deutschen Lehrerseminare. Ihnen vermag ich nur die eine Volksgeschichte als Pensum zuzuweisen, die Geschichte unseres Volkes. Geschichte der Griechen, Römer u. s. w. mag auf Schulen lehrbar sein, in welchen der philologische Unterricht lebensvoll beihilft. Unsern Zöglingen fehlt jene Hülfe. Ausführliche griechische und römische Geschichte giebt wenig mehr, als Vokabeln und Phrasen. Fruchtreicher ist Hineinziehung bestimmter Abschitte in eine Geschichtsbehandlung, welche das Leben unseres Volkes betrachtet, eine Lebensentfaltung, die, wie ich sehe und weiss, den Seminaristen zu eindringendem, reichem Verständnis gebracht werden kann. — Der zukünftige Wirkungskreis unserer Seminaristen ist vorzugsweise die Volksschule. In die deutsche Volksschule gehört deutsche Geschichte. Ein auf die Geschichtsstunden vieler Wochen verteilter Unterricht in etwa griechischer und römischer Geschichte ist etwas völlig Verkehrtes. Ungesucht bietet sich in der biblischen Geschichte und sonst Gelegenheit, das für Volksschulen Nötige darzugeben. — Unsere Zöglinge werden zum Teil an Bürger-, Mittel-, Töchterschulen verwendet. Herbart sagt in seinem Umriss pädag. Vorlesungen (§ 246): „Der Hauptteil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Geschichte.“ Für Kinder, welche Volksschulen besuchen, hat er, wenn ich eine Mitteilung Willmann's (Der elementare Geschichtsunterricht S. 6.) richtig verstehe, selbst von griechischer und römischer Geschichte abgesehen; für Zöglinge der oben genannten drei Schulgattungen nicht. Aber sein Urteil über die Geschichte des Mittelalters und also auch über die mittlere Geschichte unseres Volkes, von der er (a. a. O. § 249) sagt: „es sei schwer, dem Vortrage derselben mehr als chronologische und geographische Klarheit

zu geben, da sie keine Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen habe", ist eine Unterschätzung, welche Czerwenka (Was lehrt Herbart über den Geschichtsunterricht? S. 46) aus dem Stande der deutschen Geschichtswissenschaft zu erklären sucht. Freilich bemerkt auch er: „Obgleich die Geschichte des Mittelalters die unseres eigenen Volkes ist, so steht sie uns doch in mancher Beziehung ferner, als die des klassischen Altertums". Aber es liegt nicht sowohl in der Sache, etwa darin, „dass die politische Entwickelung Deutschlands mit vielen und grossen Veränderungen verknüpft, auch sehr von fremden Einflüssen abhängig war, die erst jetzt als überwunden dürfen angesehen werden" (Czerwenka a. a. O. S. 46), darin also, sage ich, liegt es nicht, dass die mittlere Geschichte geringere Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen haben soll, als die der klassischen Völker, unbrauchbarer zum unterrichtlichen Betriebe sein soll, als die hellenische oder römische. So ganz unverwickelt, so einfach verlaufend ist die griechische wie römische Geschichte gar nicht. Die Entwickelung des staatlichen Lebens, der Verfassung z. B. ist in der Geschichte Athens schwierig genug, wenn es sich nicht um Worte handelt, sondern um Verständnis. Näher steht römische Geschichte. Wir leben zum Teil in ihrer Nachwirkung, und die Aufgabe des Lehrers könnte sein, diese aufzuzeigen. Aber das würde besondere, ausführliche Behandlung nicht fordern und schlösse sich richtiger an die Geschichte an, in deren lebendiger Weitergestaltung wir stehen, an die Geschichte unseres Volkes. Die Fremdheit oder geringere Brauchbarkeit unserer mittleren Geschichte liegt oder lag nicht in der Sache. Die Schwierigkeiten sind wesentlich geräumt, welche die eigene Geschichte uns weniger vom Jetzt aus verständlich, weniger in einem Stufengange und darum weniger pädagogisch verwendbar erscheinen liessen, als die der klassischen Völker, in deren Leben namentlich seit der Humanistenzeit unsere Gelehrsamkeit geforscht hatte mit weiter dringendem Erfolge, als in dem Leben des deutschen Volkes. Zwar hat die deutsche Geschichtswissenschaft, die kritische Forschung und das Zurückgehen auf die Quellen ihre Geburtszeit in den grossen Tagen der evangelischen Reformation. Aber erst mit K. F. Eichhorn beginnt die Periode deutscher Geschichtswissenschaft, welche die Entwickelung des Staats-, Rechts-, Gesellschaftslebens unseres Volkes in sich steigender Klarheit ausdeutet. Was Eichhorn begonnen, hat Waitz, seinen Vorgänger wesentlich korrigierend weitergeführt. Ja er ist für unsere heutige Geschichtsanschauung erst der Bahnbrecher. Über ihn hinaus gingen z. T. Roth und Sohm. Von den verschiedensten Forschungsstandpunkten ist die Geschichte des deutschen Mittelalters untersucht, vom philologischen durch J. Grimm, vom mythologischen durch J. Grimm, Simrock, vom kirchengeschichtlichen durch Rettberg, vom litterarhistorischen durch Gervinus, Wackernagel, Vilmar, vom kriegsgeschichtlichen durch Peucker, vom antiquarischen durch Klemm, Lindenschmit, vom rechtsgeschichtlichen ausser durch Roth, Sohm, durch Maurer, v. Bethmann-Hollweg, Zöpfle, vom nationalökonomischen durch Anton, durch Inama-Sternegg u. s. w. Unmöglich ist, in wenigen Zeilen das fleissige Sammeln, Ordnen, Forschen, Gestalten auch nur einigermassen zu beschreiben, das heute in den Kreisen der gelehrten Historiker und in denen der Geschichtsfreunde herrscht, und das alle Seiten der historischen Lebens-

äusserungen unseres Volkes begreift. Noch viel Arbeit liegt vor, aber das dürfen wir sagen nach dem heutigen Stande deutscher Geschichtsforschung: Nicht mehr berechtigt ist die Behauptung, „die mittlere Geschichte habe nicht Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen und es sei schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben“. Dass unzählige Fäden uns verknüpfen mit uralten Tagen unseres Volkstums, so Sitten wie Sprüche, Kinderspiele und -Lieder und Märchen und Sagen, Häuserbau, Rechtsgewohnheiten u. s. w., dass unsere heutigen Lebensgestaltungen junge Reiser sind an altem Stamme, das versteht sich je länger je mehr aus der vielförmigen Erforschung deutscher Vergangenheit. Es kommt nur darauf an, sich selber die Augen öffnen zu lassen für das Alte im Neuen, sie andern zu öffnen, unsern Zöglingen, durch diese der Jugend und dem Volke. Hier gilt, wie anderweitig, für den Jugendunterricht nutzbar zu machen, was die gelehrte Arbeit gefunden. — Herbart und die Pädagogen seiner Schule haben — und das ist ein Herzpunkt ihrer fruchtreichen Arbeit für deutsche Erziehungs- und Unterrichtslehre — die Notwendigkeit der Übereinstimmung betont zwischen den in schulmäfsige Behandlung kommenden Geschichtsstufen und den Stufen der Jugendentwickelung. Von den einfachen kindlichen Zuständen der Urzeit schreitet unsere Volksgeschichte aufwärts zum Heute mit seinem vielgestaltigen Lebensausdrucke. Wir nehmen die Herbart'sche Grundforderung auf, lehnen aber ab, Homer, Herodot, Livius in den Lehrverlauf einzufügen. Wir brauchen nicht betteln zu gehen, da wir eine eminent reiche Geschichte haben, in welcher vollauf zu Gebote steht, was nach pädagogischen Grundsätzen je für die einzelnen Unterrichtsstufen verwendet werden soll. Und nicht Griechen-, nicht Römer-, nicht Hebräergeschichte, wohl aber die Geschichte unseres eigenen Volkes vermag etwas unschätzbar Edles zu pflanzen und zu hegen — den historischen Sinn, welcher liebevoll schaut und hütet, was als der Väter Erbe überkommen. In gleichem Sinne bezeichnet ein vor 22 Jahren erschienenes Schriftchen (Der Geschichtsunterricht in der Schule v. Prof. K. Biedermann, Braunschweig 1860) deutsche Geschichte als Pensum für deutsche Schulen, und es hat mich ermuntert, dass ich hier überraschende Ähnlichkeit fand mit den Unterrichtsvorschlägen, wie ich sie teils schriftlich ausgesprochen, teils praktisch zu verwenden gesucht habe.

Mit Rücksicht auf Unausführbarkeit einer fruchtbringenden schulmässigen Betrachtung der allgemeinen Weltgeschichte überhaupt, mit Rücksicht auf die Unbekanntschaft unserer Seminaristen mit den klassischen Sprachen und ihren Litteraturerzeugnissen, mit Rücksicht auf ihre zukünftige Lehreraufgabe stehe ich nicht an, zu behaupten: Nicht Universalhistorie, nicht fremde Völkergeschichten, sondern eine Volksgeschichte, die Geschichte unseres Volkes ist Pensum deutscher Lehrerseminare. Dass alles, was aus der Geschichte anderer Völker für unsere politische und Kulturentwickelung von wesentlicher Bedeutung gewesen ist, berücksichtigt werden muss, versteht sich von selber. Aber es darf nur von der deutschen Geschichte aus erfasst werden und nie zu selbständiger Behandlung fremdgeschichtlichen Materials führen.

Die Geschichte des deutschen Volkes sucht dessen gesamtes Leben zu begreifen und begreifen zu lehren und zwar wie dieses Leben sich von

Stufe zu Stufe gestaltet hat, oder fasse ich's von rückwärts schauendem Standpunkte: Das Leben, in welchem wir mitten inne stehen, will die Geschichte erklären, indem sie den ganzen Entwickelungsgang verfolgt bis hinauf in die frühesten Anfänge, so weit sie überhaupt noch historisch erkannt werden können.

Das Volksleben hat einen tiefinneren Quellpunkt in dem, was G. Freytag so bezeichnend „Die Volksseele" genannt hat. Bis in solche Tiefen blickt kein irdisches Auge. Aber die Äusserungen und die Gestaltungen, welche das heraufdringende Leben gewinnt, liegen vor uns und bilden den Gegenstand unserer Erforschung. Mag das immerhin ein Beschränktes sein, es reicht hin zu einem Verstehen, das zwar kein irrtumsloses ist, zumal da wir fast überall auf fremde, oft weit zurückliegende, in ihrer Richtigkeit nicht immer kontrollierbare Beobachtungen angewiesen sind, das aber doch die Grundzüge und die wichtigsten Bewegungsgesetze vollständig zu fassen vermag.

Für die historische Betrachtung legt sich das Volksleben auseinander in eine gewisse Zahl von Lebensgebieten, deren Summe für unsere Erkenntnis das Volksleben ausmacht, ohne dass ich leugnen wollte, es sei noch ein Mehr vorhanden, das wohl gefühlt, nicht aber verstandesmässig festgehalten und in logischer Zergliederung begriffen werden kann. Es verhält sich mit dem Volksleben ähnlich, wie mit der Sprache, welche man nur bis zu einer bestimmten Grenze in festen, ich möchte sagen in messbaren Formen vor sich hat, neben denen ein Übriges real da ist, aber sich nicht fixieren lässt, entschlüpft, wenn der zergliedernde Verstand es umgrenzen und begreifen will.

Welches sind jene Lebensgebiete, die als die Summe der Äusserungen der Volksseele gelten müssen? Ich finde bei einer Umschau in dem uns umgebenden Leben folgende: Die Gebiete des staatlichen, des gesellschaftlichen, des religiösen, des intellektuellen und künstlerischen und endlich des wirthschaftlichen Lebens.

Wer heute durch unsere deutschen Seminare wandert, und ich füge hinzu, durch unsere deutschen Gelehrtenschulen, welche mir aus meinem Schüler-, wie aus meinem Lehrerleben bekannt sind, oder wer die für den Unterricht bestimmten Lehrbücher mustert, der findet eine so überwiegende Betonung von äusserlicher Geschichte, von Krieg und Kriegsgeschrei, von Regentenhistorie, dass er die Meinung versteht, es gehöre zur Hauptsache der Geschichte nur, was von Vergrösserung oder Verkleinerung der Staaten, von Feldzügen, Belagerungen, Siegen und Niederlagen, von Friedensschlüssen und Kriegskostenentschädigungen, von der Reihenfolge der Fürsten, von ihrer hohen Verwandtschaft, ihren guten und schlimmen Eigentümlichkeiten u. s. w. handelt, und was darüber sei, sei thörichtes Beiwerk, das je nach Liebhaberei hinzugefügt oder weggelassen werden könne.

Und fast möchte ich irre werden an der Richtigkeit meiner Überzeugung, dass alle Lebenssphären es verdienen, in der gelehrten wie in der unterrichtlichen Geschichtsbetrachtung zur Geltung zu kommen, wenn ich gewichtige Stimmen höre, die sich gegen eine solche Ausdehnung des historischen Gebietes auszusprechen scheinen. Da lese ich in dem herrlichen Buche von unserem grossen Heinrich von Treitschke „Deutsche

Geschichte im neunzehnten Jahrhundert", Bd. 1, S. 588: „Schon am 3. September 1814 erschien das Gesetz über die Verpflichtung zum Kriegsdienste..., eine jener epochemachenden Akte der Gesetzgebung, welche mit siegreicher Beredsamkeit erweisen, dass alle Geschichte wesentlich politische Geschichte ist, dass die Historie nicht die Aufgabe hat, einen Volta unter seinen Froschschenkeln zu beobachten oder aus den Funden der Topfgräber die Entwickelung der Lampen und Trinkgeschirre nachzuweisen, sondern die Thaten der Völker als wollender Personen, als Staaten erforschen soll. Das Wehrgesetz von 1814 hat die sittlichen und politischen Grundanschauungen der Preussen auf Generationen hinaus bestimmt, in alle ihre Lebensgewohnheiten tiefer eingegriffen, als jemals eine wissenschaftliche Entdeckung oder eine technische Erfindung." Dem verehrten Manne, dessen Werk ich und Tausende von Deutschen mit Begeisterung gelesen, würde ich mich auch hier neigen, wäre ich nicht so tief überzeugt, dass der Staat doch nur eins von den Lebensgebieten ist, neben welchem noch andere stehen, und dass die Volksseele nicht blos in bewusstem Wollen, sondern auch mit instinktiver, sich über ihr Thun nicht Rechenschaft gebender schöpferischer Urgewalt wirkt und Erscheinungen hervorbringt, die auf die Gesamtgestaltung des Volkslebens nicht gleich starken, gleich offenbaren Einfluss üben, ohne dass man sie doch unterschätzen oder ganz übersehen dürfte. Wenn ich das Buch Treitschke's durchsehe, so finde ich sehr viele Ausführungen, wie z. B. die über das litterarische Leben unseres Volkes, welche dann entweder gar nicht oder in viel geringerer Ausdehnung in dem Werke Platz finden dürften, als es thatsächlich der Fall ist. Etwas mehr als Treitschke scheint R. Dietsch im Artikel „Geschichte", Schmid's Encyclopädie Bd. 2, S. 776 ff der Disciplin zuzugestehen. „Längst hat der Sprachgebrauch darüber entschieden", hebt der Artikel an, „dass wenn schlechthin von Geschichte geredet wird, darunter die Begebenheiten im Leben der Menschheit und vorzugsweise auf dessen geistlichem und sittlichem Gebiete verstanden werden." Einige Seiten weiter (S. 781) lese ich: „Es ist entschieden zu hoch gegriffen, wenn man auf den Gymnasien (also sicherlich auch auf den Seminaren) Kulturgeschichte oder Geschichte von kulturhistorischem Standpunkte aus gelehrt wissen will." — Der Sprachgebrauch ist zwar ein wichtiges Ding, aber wer sich in unseren modernen Historikern umsieht, dem bleibt es nicht verborgen, dass, wie Dr. G. Hanssen in einer 1835 zuerst gedruckten Abhandlung (Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit) sagt, „die Geschichtsschreiber der neueren Zeit ungleich mehr als die früheren ihre Aufmerksamkeit auf die Ergründung von Zuständen neben der Erforschung und Darstellung von Begebenheiten gerichtet und dadurch der Geschichte eine festere Basis gegeben haben." Sie sahen also den Sprachgebrauch zunächst darin nicht als maſsgebend an, dass sie nur oder vorwiegend die Begebenheiten wissenschaftlich behandelt hätten, und der Verfasser des Artikels gelangt auf S. 779 selber zu der Behauptung, dass die Geschichte neben den äusseren Schicksalen auch die inneren Gebiete des geistigen Lebens zu umfassen habe. Weiter aber berühren unsere modernen Geschichtswerke mehr Lebensgebiete, als etwa neben dem politischen die geistlichen (?) und sittlichen, ich meine die wirtschaftlichen, technischen, merkantilen. Also haben sie auch nach

der Seite hin den Sprachgebrauch unbeachtet gelassen, und es ist diesem mit dem Worte Geschichte ergangen wie mit anderen Worten. Die Sprache spiegelt das auf- und absteigende Leben, erfüllt sich mit reichem oder weniger reichem Inhalte, folgt dem Leben, aber entscheidet nicht unbedingt und für ewige Zeiten. Jetzt denken wir uns ein Wenig mehr bei dem Worte Geschichte als damals, da der alte ehrenwerte Rektor in Schleusingen M. Gottfried Ludwig sein „Ordentliches Examen über die Universal-Historie von Anfang der Welt biss auf ietzige Zeit, Sonderlich vor die in Gymnasiis und Schulen studierende Jugend, dass sie solcher Gestalt die Haupt-Sachen der Kirchen, Politischen und Gelehrten-Historie in richtiger Ordnung und Chronologie leicht merken, dann ihre Lectiones Historicas gründlich repetiren könne“, abfasste.*) — Ferner ist es in Wahrheit leichter verständlich, was aus dem geistlichen, sittlichen und geistigen Gebiete mit den Schülern behandelt werden kann, als dasjenige, was der Verfasser des Artikels mit „Kulturgeschichte“ bezeichnet? Bleiben die hier in Rücksicht kommenden Zweige notwendig unverständlich und lässt sich kein elementares Verstehen der Bewegungen auf den Gebieten des wirtschaftlichen Lebens u. s. w. gewinnen? Weniger in Erwägungen, wie sie Treitschke und Dietsch veranlassen, liegt der Grund dafür, dass man auch mit älteren Schülern noch immer mehr die äusseren Schicksale im Volksleben behandelt, als vielmehr in der Art und Weise, wie der Stoff an die Schüler herankommt, in einer Weise, die sich in erster Linie und beinahe ausschliesslich an das Gedächtnis wendet, weshalb sich der Unterricht an die verhältnismäfsig leicht zu behaltenden Begebenheiten, Namen und Zahlen festklammert. Lehrunterredung und Lehrbuch übermitteln den Zöglingen mehr fertige Anschauungen und Urteile, als dass sie die Schüler anregten, unter der Führung des Lehrers selbstthätig zu suchen und zu finden. Und dabei treibt die Furcht vor den „erdrückenden Einzelheiten“ in den Bann der Phrase. Wie sehr das „allgemeinste aller historischen Gebote, dass es ohne gründliches Einzelwissen kein wirkliches Verstehen giebt“,**) übersehen wird, das zeigen die gebräuchlichsten und besten Lehrbücher, das zeigen auch die kläglichen Ergebnisse der sauern Arbeit von Lehrer und Schüler. Wieweit erstreckt sich denn historische Bildung auch in den besser unterrichteten Kreisen, historischer Sinn und die daraus sich ergebende Pietät gegen das Erzeugnis langer Volksarbeit? Vielmehr ist, wie E. du Bois-Reymond mit schneidender Verurteilung des gebräuchlichen Geschichtsunterrichts zunächst auf den Gelehrtenschulen sagt, das Auswendiglernen unbedeutender Jahreszahlen der Begriff, welcher den Meisten von der Weltgeschichte blieb.***) — Wo wir dem Fortschritte begegnen, dass nicht bloss die mehr äusserlichen Erlebnisse des Volkes den Geschichtsunterricht erfüllen, wo man die Zustände, auch die kulturhistorischen Zustände ins Auge fasst, da entgeht uns doch nicht der Mangel an sauberer Scheidung des

*) Das Buch ist für die Geschichte der Methodik unserer Disziplin sehr interessant. Es wurde nach des bekannten Bunonis teutscher Idea Universalis bearbeitet 1704.

**) Niedner, Geschichte der christlichen Kirche. S. VII.

***) Deutsche Rundschau, Novemberheft. 1877. S. 244.

Stoffes nach sachlichen Rücksichten. Bald hier, bald dort wird diese und jene Seite des Volkslebens erwähnt; zerrissen, verstümmelt und darum unverständlich liegt auseinander, was nur durch Zusammenhalt für die Auffassung wirksam sein würde. Oder die Stoffabteilungen sind zu gross, als dass sie eine leichte Übersichtlichkeit möglich machten. In den weiten Räumen zerstreut sich wieder, was zusammengefasst werden sollte. Ich nehme gern den Vorwurf auf mich, dass ich einem Schematismus das Wort rede, welchem das lebhafte Durcheinander der Wirklichkeit nicht entspreche. Bei gedankenmäfsiger Behandlung ist man zunächst auf Zergliederung des Ganzen und auf genaue Betrachtung des Vereinzelten angewiesen. Nur geniale Männer mögen mit einem Male das Ganze erfassen, ob es sich gleich aus tausend Fäden zusammenwebt. Wir andern armen Menschenkinder müssen den Mephistophelischen Hohn eben leiden.

Was an der gebräuchlichen Unterrichtsweise nicht lobenswert erscheint, ist im Wesentlichen dies: Sie giebt fast ausschliesslich Fertiges und beansprucht deshalb vorwiegend eine Seite der Geisteskraft — das Gedächtnis. Da ihr Haupterfolg doch schliesslich das gedächtnismäfsige Festhalten des Stoffes bleibt, so wird sie einmal möglichst leicht zu benennende und deshalb leicht zu behaltende Dinge auswählen; sie drängt so mit Naturnotwendigkeit zur Bevorzugung der äusseren Schicksale im Leben des Volkes und lässt ganz wesentliche Seiten des Volkslebens mehr oder weniger unbeachtet. Indem sie andererseits den vielen Einzelheiten geflissentlich ausweicht, weil ihr der Irrtum innewohnt, als müssten diese „auswendig" gelernt und als Paradepferde aufbewahrt werden, so gerät sie in das Phrasentum, das historische Urteile ausspricht, welche als nicht aus jenen Elementen gewonnen wesenlos bleiben und die also wiederum „auswendig" behalten werden müssen. Das andere Moment, welches auch die dürftigen Erfolge der Methode in Frage zu stellen geartet ist, sehe ich in der unausreichenden Gliederung des Stoffes nach sachlichen Gesichtspunkten. Die Verwirrung leidet kein Vordringen zur Beherrschung des Stoffes. Da entweder die historische Entwickelung des Gesamtlebens gar nicht oder doch nicht mit der erforderlichen Übersichtlichkeit in das Verständnis eingeht, so wird die gebräuchliche Methode des Geschichtsunterrichts in der Hand der meisten Lehrer den letzten Zweck verfehlen, welchen die Geschichtsbetrachtung haben muss: Begreifen, wie das gesamte Leben, in dessen Mitte wir stehen, in stufenweiser Bewegung geworden ist. R. Dietsch scheint die Möglichkeit zu bestreiten, das überhaupt zu erreichen, wenn er sagt*): „Freilich ist es ungereimt, von ihm (dem Geschichtsunterrichte) ein Verständnis der Gegenwart zu erwarten, da im wahren und vollen Sinne ein solches nur sehr wenigen Menschen zu teil wird." Einmal modifiziert er das selbst, wenn er weiter unten von dem Gebildeten erwartet, wohin dieser eben durch die betreffenden Schulen geleitet werden soll: „Nur wenn man die Faktoren, welche zur Vollbringung von Thaten und Herbeiführung von Zuständen mitgewirkt haben, und die Art dieser Mitwirkung aufzufinden und die Wirkungen, welche sie ausüben, zu verfolgen im stande ist, kann man sich in der Gegenwart und in dem Selbsterlebten orientieren."

*) A. a. O. S. 778.

Ist auch hier zunächst nur von einer formalen Fähigmachung die Rede, so geht doch aus des Verfassers weiteren Ausführungen hervor, dass er unter „historischer Bildung“ mehr versteht, als etwas rein Formales, wie er denn von ihr verlangt Achtung vor der „historischen Berechtigung bestehender Institutionen.“ Das ist eben nur möglich, wenn man auch in das Materiale eingeht. — Anderenteils erkenne ich an, das nur wenigen das volle Verständnis der Gegenwart erschlossen werden kann. Ja, wenn ich's recht scharf ins Auge fasse, so glaube ich, dass ein solches nur dem Herrn der Geschichte eignet. Menschliches Wissen und Verstehen bleibt Stückwerk. Aber das Verständnis in den menschlichen Individuen ist doch schliesslich nur ein gradweise, nicht ein artweise verschiedenes, und dass nicht jeder das weite und tiefgehende unseres Altmeisters, L. Rankes, erreichen mag, soll mich in der Hoffnung nicht entmutigen, es lasse sich bei treuer und sorgsamer Arbeit eine zu verständnisvoller Erfassung unseres Volkslebens hinreichende Stufe historischer Erkenntnis erklimmen.

Den gesamten Lehrstoff zerlegen wir in zwei Teile, erstens in Geschichte der äusseren Schicksale des Volkes und zweitens in Geschichte der Zustände des Volkslebens. Kurz und scharf wird die mehr äussere Lebensgeschichte der Deutschen innerhalb je eines Zeitabschnittes durchgenommen. Es gilt eine vorläufige Orientierung. Die Thatsachen, Namen, Zahlen werden gemerkt, nicht um bei Revisionen und Examinibus Staat zu machen, sondern damit sie uns im zweiten und Hauptteile Handreichung thun zur Erklärung und chronologischen Anordnung. Da sie hier zur lebendigen Verwendung gelangen, so lernen die Zöglinge auch die nötigen Data aus diesem Teile des Geschichtsstoffes, ohne dass Gedächtnisexercitien und -Qualen durchzumachen wären. Dieser historische Memorierstoff prägt sich etwa so ein, wie der geographische wesentlich durch die Lehrunterredung haftet, welche nach der von Oberländer empfohlenen Methode des erdkundlichen Unterrichts die gesetzmäfsigen Beziehungen der Objekte untereinander aufzusuchen und festzustellen anleitet. Dabei werden die geographischen Namen, Zahlen, Formen, Lagen und was dahin gehört, lebendig verwertet und haften fast ohne besondere Veranstaltungen, die darauf abzielten.

Ist der Zeitabschnitt auf die oben angegebene Weise kurz behandelt, so gehen wir zum zweiten und wichtigeren Teile der Geschichtsbetrachtung über, zur Betrachtung der Volkszustände während der bestimmten Periode. Wir ordnen da den Stoff in folgende Hauptrubriken: 1. staatliches Leben, 2. gesellschaftliches Leben, 3. religiöses Leben, 4. wissenschaftliches Leben und künstlerisches Leben, 5. wirtschaftliches Leben in Ackerbau, Handwerk, Handel. — Das staatliche Leben zerlegt sich in verschiedene Teile. Unsere Betrachtung richtet sich auf die Staatsverfassung und -Regierung, auf das Heerwesen, auf den Staatshaushalt, auf die Rechtspflege. — Bei der Behandlung des gesellschaftlichen Lebens ergiebt sich ebenfalls eine Reihe von Kapiteln: Familienleben, Gliederung der Gesellschaft in Stände, gesellschaftliche Tugenden und Untugenden, Sitten, die sich auf die Toten und ihre Bestattung beziehen. — Sprechen wir vom religiösen Leben, so werden wir auf die wichtigsten Vorstellungen von der Gottheit, auf die Gottesverehrung und die gottesdienstlichen Institutionen, auf das aus der Religion erfliessende sittliche Leben geführt. — Das Gebiet des wissenschaftlichen

und künstlerischen Lebens zerfällt von selber in zwei Abteilungen. Jede der beiden handelt wiederum von Verbreitung der Wissenschaft bez. Kunst im ganzen Volke, von der höheren Pflege derselben durch Gelehrte und Anstalten bez. durch Künstler. Sprachproben und Nachbildungen von Kunstwerken werden hier verwendet. — Das wirtschaftliche Leben bewegt sich in der Ausnutzung des Bodens mit seinen Naturgaben auf und unter der Erde. Gewisse Bethätigungen haben die Gewinnung von Rohprodukten zum Zwecke, andere bewirken die Verarbeitung der Rohprodukte zu sogenannten Kunstprodukten, noch andere zielen ab auf den Austausch der verschiedenen Erzeugnisse. Habe ich oben als eine Unterabteilung des wirtschaftlichen Lebens den Ackerbau genannt, so bemerke ich, dass ich nur der Kürze halber diese Bezeichnung gebraucht habe für die ganze Reihe von Lebensäusserungen, welche die Gewinnung von dem bezwecken, was man schlechthin Rohprodukte nennt. Es werden also in dieser Unterabteilung auch zur Besprechung gelangen Viehzucht, Gartenbau, Bienenzucht, Forstwirtschaft, Bergbau. Die auf die Verarbeitung von Rohprodukten zu Kunstprodukten gerichteten Beschäftigungsarten habe ich unter dem Namen Handwerk zusammengefasst. Der Handel lässt sich den Austausch der gewonnenen Produkte angelegen sein. — Aus dem Gesagten ergiebt sich, wie die Anordnung des Stoffes zu denken sei. Auch in den Unterabteilungen wird sich eine klar scheidende Gliederung nötig machen.

Es ist klar, dass wir zu einer so alle Lebensgebiete und deren einzelne Zweige berührenden Geschichtsbehandlung über eine grosse Menge von Einzelheiten, von speziellen Nachrichten müssen verfügen können. Woher sollen wir diese nehmen und wie sind sie in möglichster Frische an die Zöglinge zu bringen? Die für den Unterricht bestimmten Bücher lassen in Ratlosigkeit, wenn sich's um dergleichen handelt. Und selbst da, wo spezielle Mitteilungen über die einzelnen Lebenssphären gegeben sind, tragen diese in den meisten Fällen den Charakter des Nichtmehrursprünglichen, des Abgeleiteten. Von den Verfassern jener Bücher ist eine Arbeit schon gethan, die ich wegen ihrer bildenden Kraft den Schülern zuweisen möchte. Nicht viel anders würde es sich verhalten, wenn der Lehrer die Details in seiner Vorbereitung sammelte. Auch hier dürfte sich die Ursprünglichkeit der Nachrichten abstreifen und mindestens nicht so zur Geltung kommen, wie ich hoffe, dass es nach dem weiter unten darzulegenden Vorschlage möglich sein werde. — Genügen also die abgeleiteten Werke nicht, so müssen wir uns nach den Quellen umsehen. In dem „Zweiten Bericht über das Eisenacher Seminar“ und im 4. Hefte von Dr. W. Reins „Pädagogischen Studien“ weist Eberhardt mit seiner Abhandlung „Über Geschichts-Unterricht“ auf die Wichtigkeit der Verwertung der Quellenlektüre für den Geschichtsunterricht in Seminaren hin. An Büchern, welche die Aufgabe haben, Quellenschriften zu unserer Volksgeschichte zugänglich zu machen, sind mir zur Hand gekommen: „Handbuch merkwürdiger Stellen aus den lateinischen Geschichtsschreibern des Mittelalters von F. v. Raumer. Breslau 1813“, „Quellenlesebuch zur Geschichte des deutschen Mittelalters von Dr. E. Fritsche. Leipzig 1873“, „Zeittafeln der deutschen Geschichte im Mittelalter von Dr. G. Richter. Halle 1881“, „Lehrbuch der deutschen Geschichte für Seminare und andere höhere Lehranstalten von Dr. Schumann

und W. Heinze. Hannover 1877," „Deutsche Geschichte in den Erzählungen deutscher Geschichtschreiber von Dr. G. Erler 1882" (bis jetzt 3 Lieferungen), „Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter, aus den Quellen zusammengestellt von Krämer. Leipzig 1882." Die drei zuerst genannten Bücher enthalten die Quellen in lateinischem Texte und sind schon darum für Seminare nicht zu handhaben. Das Schumann'sche und Krämer'sche entsprechen, dass ich's kurz sage, dem Zwecke nicht, allseitig das Geschichtsleben zur Anschauung zu bringen und zwar möglichst lückenlos. Das Buch von Dr. G. Erler ist der Beurteilung hier noch nicht zu unterwerfen, da bis jetzt nur drei Lieferungen erschienen sind. So viel lässt sich aber schon heute ersehen und mit Rücksicht auf die Sprödigkeit unserer Geschichtsquellen — man denke an die Leges, die Diplomata u. s. w. — aussagen, dass vielleicht eine zusammenhängende Darstellung der äusserlichen Geschichte möglich sein wird, bis zu einem gewissen Grade auch das Eingehen auf das Zuständliche. Letzteres aber wird lückenhaft bleiben, da wohl die Geschichtserzähler, aber nicht die gerade für die Geschichte des Zuständlichen unentbehrlichen Gesetze, Briefe, Saalbücher u. s. w. herangezogen werden. Die Geschichtserzähler sind nicht die einzigen, oft überhaupt nicht die Quellen. — Zwei Wege sind möglich. Unter Zugrundelegung der Geschichtserzähler lässt sich ein relativ gerundeter Text herstellen, welcher die Geschichte der äusseren Volksschicksale, Thaten und Charakterzüge historischer Personen in einer gewissen Vollständigkeit giebt, das zuständliche Volksleben — und wie ich oben zeigte, ist das die wichtigste Seite in der Geschichte — nur so weit, wie die Erzähler es zufällig in den ausgewählten grösseren Abschnitten berühren, das heisst mit klaffenden Lücken. Eine andere Verwendungsart der Quellen ist da, eine Verwendungsart, welche die quellenmässigen Zeugnisse und Belehrungen über die geschichtliche Entwickelung aller Auswirkungen der Volksseele zum Worte verstattet und welche, der nicht selten fragmentarischen Natur der Quellen Rechnung tragend, vor dem Unzusammenhängenden in der Form nicht zurückscheut, um den relativ grössten Zusammenhang im Stoffe zu gewinnen. Also nicht grosse, abgerundete Ausschnitte der quellenmäſsigen Geschichtsbücher, nicht Quellenlesebücher, sondern sachlich geordnete Quellensätze. Ich will die Anlage eines Lehrbuches beschreiben, welches Quellensätze zu unterrichtlicher Behandlung zusammenstellt. Ich übergehe zunächst den Abschnitt, welcher je die äusseren Schicksale unseres Volkes in der einen und der andern Periode kurz (nicht mit Quellenworten) erzählt, und wende mich zu demjenigen, welcher die Zustände des Volkslebens in den einzelnen Zeiträumen vorführt. Damit ich ein Beispiel gebe, das Schema, welches sich unmerklich ändert je nach dem geschichtlichen Inhalte der Perioden, so will ich die Gliederung des Geschichtsstoffes vor der Reichsgründung durch Chlodowech ausführen. Der Stoff des ersten Abschnittes zerlegt sich so: I. Staatliches Leben: A. Politische Einteilung [Staat und Gau]. B. Regierung [Fürstenrat und Volksversammlung; Fürsten, Herzoge, Könige; Wahl und Stellung der Fürsten, Wahl und Stellung der Herzoge, Wahl und Stellung der Könige]. C. Rechtspflege [Gericht in der Volksversammlung, im Gau; Strafen]. D. Heerwesen [Dienstpflicht, Heeresleitung, Zusammensetzung des Heeres (Gefolgswesen, Waffengattungen, taktische

Gliederung nach Sippschaften), Bewaffnung, Schlachtaufstellung, der Kampf, Schiffsgefechte, Befestigung und Belagerung]. E. Staatshaushalt [Tribute, freiwillige Ehrengaben]. — II. Gesellschaftliches Leben: A. Gesellschaftsklassen [Adel, Freie, Freigelassene, Knechte]. B. Familie [Ehe, Stellung des Hausvaters und der Frau, die Kinder; Sippschaft; Totenbestattung]. C. Lebensweise [Wohnung, Körperpflege, Kleidung, Speise und Trank, Gesellige Vergnügungen, Gastfreundschaft]. — III. Religiöses Leben: A. Götterglaube. B. Gottesdienst [Heilige Orte und Geräte, Gottesdienstliche Zeiten, Priester, Gottesdienstliche Handlungen (Befragung des Loses und der Vorzeichen, Gebet, Menschen-, Tier-, Trankopfer)]. — IV. Geistiges Leben [Schreiben und Lesen, Geistige Regsamkeit (bei den Goten), Lieder und Musik (Heilige Lieder, Heldenlieder, Spottlieder, Fröhliche Lieder beim Mahle, bei der Hochzeit, Klagelieder)]. — V. Wirtschaftliches Leben: A. Gewinnung von Rohprodukten [Bodenbesitzverhältnisse, Arbeiter, Ackerbau und Viehzucht (Vieharten, Kulturpflansen), Bienenwirtschaft, Gewinnung von Mineralien, Nutzung von Wald und Wasser]. B. Herstellung von Kunstprodukten — Handwerk [Bauhandwerk, Metallarbeit, Weberei, Töpferei]. C. Austausch der Landeserzeugnisse — Handel [Handelswege und Märkte, Händler, Handelsgegenstände, Handelsformen]. — Die Quellenzeugnisse über das alles finden sich hier, da, dort verstreut. Selten nur sind es fortlaufende Erzählungen, ausgiebige Darstellungen, vollständige Schilderungen. Wer sie zusammenstellt, muss jeden Splitter nutzen, der zu schärferer Zeichnung des Bildes beitragen kann. Neben den grossen Zügen der historischen Erzählung in den Quellen muss er aufmerksam die scheinbar unbedeutenden Nebendinge sehen, die nur gelegentlich dort Erwähnung finden. Mitten in der Lebens- und Wundergeschichte eines Heiligen begegnen Nachrichten über Beamte, über Handwerk, Kleidung u. s. w. Dem Erzähler lag am Herzen, religiöse Aufmerksamkeit zu erwecken, Andacht, Erbauung zu fördern — uns hat, was dem Autor Hauptsache war, nicht mehr als pathologisches Interesse. Ungleich wichtiger sind die kleinen Züge, welche die Gestaltungen und Wandlungen der verschiedenen Lebenssphären angehörigen Formen kundmachen. Den Abt, welcher die Traditionsurkunde ins Kopialbuch eintragen liess, leitete der Gedanke an Rechtssicherheit des Klosterbesitzes und an Übersichtlichkeit des Vermögensstandes und der Einkünfte. Für uns ist das Wachstum des klösterlichen Reichtums nicht unbedeutsam. Wenigstens ebenso wichtig aber erscheint die Form der Übertragung, die Nachricht von den Motiven der Tradition, vielleicht auch die Mitteilung von der Vergabung einer Salzquelle, einer Mühle, einer Neurodung, die Kunde von den freien Hintersassen, von den Liten und von den Knechten, welche auf dem geschenkten Stücke sitzen. So ist's mit dem Inhalte der Volksrechte, der Kapitularien, der Weistümer, so mit den amtlichen und privaten Briefen, den Protokollen, den Formeln, wie sie in verschiedenen Sammlungen aufbewahrt sind. Was in den Quellen teilweise mit behaglicher Breite erzählt, mit vielen Worten gegeben wird, muss ausgeschält werden. Die Sätze sind herauszuheben, welche Auskunft gewähren über die in obiger Disposition angedeuteten Fragen, welche Schlüsse ermöglichen auf die Gestalt der verschiedenen Aeusserungen des Volkslebens. — Auf den ersten Blick haben dann die fragmentarischen

Angaben etwas Unverständliches. Sie erhalten Bedeutung, Licht durch ihre Anordnung und durch sinnreiche Lehrbehandlung. In Klammern gestellte Hinzufügungen weisen die etwa nötige chronologische Stellung, zuweilen den Zusammenhang auf, soweit das zum Verständnis unerlässlich. Eine kurze, die aus den Quellen gezogenen Ergebnisse wiedergebende Darstellung am Schlusse jedes Abschnittes vereinfacht die Präparationsarbeit und weist den Schüler an, worauf besonders zu achten sei. Der Lehrer mag dann weglassen, ersetzen, korrigieren, was an den Quellensätzen unrichtig gewählt schien.

Der Leser konnte unschwer erraten, dass ich diese zweite Art der Quellenverwendung vorziehe und empfehlen möchte. Wer für richtig hält, dass alle Lebensgebiete in unterrichtliche Behandlung hineingenommen werden, wem das Zuständliche in der Geschichte wichtiger ist, als das äussere Geschehen, und wer dann unsere Geschichtsquellen durchmustern will, wird meinen Vorschlag nicht oder doch nicht völlig abweisen.

Setze ich einmal voraus, dass nach einem solchen aus Quellen sätzen bestehenden Lehrbuche unterrichtet würde, welchen Verlauf nähme das Lern- und Lehrgeschäft? Zur Präparation haben die Zöglinge ein bestimmtes Kapitel sorgfältig durchzulesen. Das Buch selbst macht, wie oben erwähnt, auf die wichtigen Sachen aufmerksam. In der Lehrstunde tragen die Schüler zusammen, was sie je über einen Punkt gelesen haben und zwar möglichst mit den Worten der Quelle. Denn unschwer halten sie, nach meiner Erfahrung wenigstens, annähernd den Wortlaut fest. Etwaige Schiefheiten, Missverständnisse in der Auffassung werden beseitigt. Nun werden die Ergebnisse der Quellennotiz festgestellt, Zug um Zug, bis das Bild so vollständig, wie es die Quellen ermöglichen, gewonnen ist. Die Schüler finden im Lehrgespräch, sie schaffen, sie nehmen nicht bloss auf. Der Lehrer hat einen festen Halt und doch volle Freiheit. Er lenkt die Aufmerksamkeit auf Dinge, Worte u. s. w., die in den Sätzen sich andeutungsweise finden. Ein Beispiel: IV. Das geistige Leben. A. Schreiben und Lesen in der ältesten Periode. Da ist die Rede von Einritzung geheimnissvoller Zeichen in Stäbchen zur Losbefragung und weiter davon, dass eine Alamanne, Hortar, an seine Landsleute schrieb. Hier kann der Lehrer zufügen, dass noch in merowingischer Periode Nachrichten auf Holzstäbchen und -Täfelchen verschickt wurden und hinweisen auf uraltes „Buchstabe", „Buch". Das Einritzen klingt nach in vorreissen, abreissen, Reissschiene. Die Stäbchen wurden geworfen — entworfen — zusammengenommen — lesen. Das zauberhafte Zeichen, die Rune ist nicht ganz vergessen — raunen. Der Lehrer wird einige Runenzeichen, wie für bairka, raida, Tius an die Wandtafel zeichnen und die Berührung mit bekanntem Alphabete andeuten.

Statistische Notizen, Sprachproben wird er nachtragen, soweit unmöglich war, sie in die Sammlung von Quellensätzen einzustellen. Er zeigt Bildwerke, Münzen, Waffen, Schmuck. Er regt die Schüler an, selbst zu suchen, aus ihrer Kenntnis der Volkssitte, der Dialekte, der Ortsnamen u. s. w. Material in der Lehrstunde beizubringen. Da erinnert ein Schüler daran, dass die eigentümliche Haartracht der Langobarden, welche Paul Warnefrid nach den Wandgemälden der königl. Pfalz in Monza beschreibt

(Hist. Langob. IV, 22), in manchen Gegenden, wenn auch nur an Knaben, noch heute sich findet, so in Hoym, anhaltisch Frose — in Strichen, aus denen jene 20 000 Sachsenkrieger mit Alboin nach Italien zogen, und in denen sie, zurückkehrend, teilweise wieder sesshaft wurden (Greg. Tur. V, 15.). Oder wir entdecken gemeinsam den ältesten deutschen Namen für Tisch — beudus in Pact. leg. Sal. XLIX, 1 vergl. J. Grimm, Deutsche Grammatik Bd. III S. 432 unten — in Beute, plattdeutsch Biete, in Köthen und sonst Beite, dem Wirktische der Bäcker! Oder es ist die Rede von heil. Wochentagen. Da erzählt ein Schüler, dass man in seinem Heimatorte für gut halte, dass die Braut am Donnerstage in des Mannes Haus einziehe. Wunderbares Zusammenstimmen! Donar ist Gott der menschlichen*) Ordnung (vergl. Hammerwurf im Deutschen Recht) und im Norden wurde mit Thôrs Hammer die Braut geweiht (J. Grimms Mythologie, 3. Ausg. S. 165). So ist das Lehrgespräch eine gemeinsame, drüben wie hüben anregende Arbeit, ein freudiges Geben und Nehmen; ein erfrischendes Thun. Die Schüler werden im vollsten Sinne des Wortes zur Selbstthätigkeit ausgerufen. Sie üben sich, scharf und klar das Einzelne zu sehen, das Wesentliche vom Unbedeutenden zu scheiden, Zusammengehöriges zu verknüpfen, Lücken durch berechtigte Kombinationen zu schliessen, ein Ganzes aus den Elementen zusammenzufügen. Sie haben an den positiven Nachrichten oder an dem sich aus diesen Ergebenden Grenze und Mafs ihrer poetisch wiedergestaltenden Gedankenarbeit. Sie lernen sich neigen vor dem objektiv Gegebenen und fühlen die Nichtigkeit willkürlicher Geschichtsmacherei. Ein solches Geschichtsstudium versenkt den Geist in anders geartete Zeiten, deren Stimmen er lauscht, und von deren Hauche er sich berühren lässt. Die Geschichte schliesst den Einzelnen zusammen mit dem Volke, mit den entschlafenen Geschlechtern, mit dem Schaffen und Dulden der Jahrhunderte. Sie weckt und stärkt Liebe zu altererbtem Volkstume. Sie pflanzt jene Pietät, die nicht roh zerbricht, sondern mit behutsamer Hand Lebensgebilde umgestalten hilft, wenn sie dessen bedürfen. Sie verschmäht das unwahrhaftige Moralisieren, denn ihr wohnt inne jene hohe sittliche Macht, die unmittelbar ergreift und adelt. Wenn das Wort den Lehrer macht — hier ist eine herrliche Übungsstätte auf der unsere Zöglinge Herrschaft erringen mögen über das Wort. Aus einer Fülle klarer Anschauungen dringt herauf der Gedankenausdruck, nie gedankenleer, blass, leblos, sondern frisch, farbenreich, gehaltvoll. — Wer als Jüngling gelernt hat, mit Aufmerksamkeit das vielgliedrige Volksleben in seinem Werden zu verfolgen, wem die Entwicklungsreihen wie steigende und sinkende Linien vor Augen liegen, wer begriffen hat, dass alles geschichtliche Leben nicht leicht und mühelos zustande kommt, der steht nicht verständnislos in dem historischen Leben seiner Zeit, dem zeigt das Gewordene überall die ehrwürdigen Spuren langer, vielleicht jahrhundertelanger Arbeit. Der wird die deutsche Jugend zurückblicken lehren in die zweitausendjährige Lebensgeschichte eines edeln, hochbegabten Volkes und jenen Sinn pflanzen und pflegen, welcher die Gegenwart mit dem Vergangenen verbindet und die Gebilde entschwundener Zeiten mit Ehrfurcht anschaut und behandelt. —

*) Simrock, Mythologie 1. Ausgabe S. 281.

Noch liegt lange Arbeit vor uns, ehe die schulmässigen Mittel geschaffen sind. Ich habe meine noch nicht vollendeten Sammlungen im Unterrichte verwendet, und die Erfahrung hat mir die unumstössliche Überzeugung geschaffen: Hier ist Weg!

Quellensätze zur Geschichte des geistigen Lebens der Germanen vor Chlodowech.

1a. Ein Reis, welches sie von einem fruchttragenden Baume abschneiden, zerlegen sie in Stäbchen, versehen diese mit verschiedenen Zeichen und streuen sie blindlings und aufs Geratewohl über ein weisses Tuch. Wird das Los von Staatswegen befragt, so nimmt der Priester des Staates, bei Privatangelegenheiten der Familienvater selbst unter Anrufung der Götter und im Aufblicke zum Himmel dreimal ein Stäbchen und deutet diese nach dem vorher eingedrückten Zeichen. Lesen und Schreiben.

Tac. Germ. X.

1b. (Die gefangenen Germanen aus Ariovists Heere sagten auf Cäsars Befragen:) Bei den Germanen sei es Sitte, dass die Hausfrauen durch Los und Weissagung erklärten, ob es rätlich sei, eine Schlacht zu liefern.

Caes. B. G. I, 50.

2. (Nach 371.) Hortar (ein vornehmer Alamanne im römischen Heere) wurde verklagt, gegen den Vorteil des (römischen) Staates einiges an (den Alamannenkönig) Makrian und an vornehme Barbaren geschrieben zu haben, durch Folterqualen zum Geständnis gebracht und lebendig verbrannt.

Ammian. XXIX, 4, 7.

3. (Diceneus, der sagenhafte Lehrer der Goten,) lehrte sie naturgemäss leben nach eigenen Gesetzen, welche aufgeschrieben wurden, und die man heute belagines*) (viell. Satzungen) nennt.

Jordan. cap. XI.

4. Zur selben Zeit (des Kaisers Valens, 364—378) erfand Vulfila, der Goten Bischof, gotische Schriftzeichen, und sobald er die heil. Schrift in ihre Sprache übersetzt hatte, fasste er den Entschluss, dass jene Barbaren die heil. Aussprüche Gottes lernen sollten.

Socratis Hist. eccl. IV, 27.

5. (Der Kirchenvater Hieronymus schreibt an Sunnia und Fretela, zwei nichtarianische Goten:) Wer sollte es glauben, dass die barbarische Zunge der Geten (Goten) die hebräische Wahrheit suchen und, während die Griechen schlafen oder untereinander zanken, Germanien die Aussprüche des heil. Geistes erforsche? ... Die vom Schwertgriffe schwielige Hand, die zur Handhabung der Pfeile gewöhnten Finger, werden geschmeidig für Griffel und Schreibrohr ... Ihr fordert von mir ..., dass, wo im Psalm- Geistige Regsamkeit.

*) „bellagines scheint bilageineis Satzungen" J. Grimm, Gesch. der Deutschen Sprache p. 453.

buche nach Eurer Handschrift die lateinischen und griechischen Übersetzer nicht einstimmen, ich Euch anzeigen solle, was mehr mit dem hebräischen Urtexte übereinkomme. Hieron. Op. II p. 626.

6. (Um 455 lässt Sidonius Apollinaris den Westgotenkönig Theodorich II zu Avitus von Arvern sagen:) Durch dich gefällt mir längst röm. Brauch, und den Knaben hiess der Vater (Theodorich I) auf deinen Antrieb hin lernen jene Dichtung des Maro (Vergilius).
Sidon. Apoll. Carm. VII, 495—498.

Gesang und Musik.

7. Wenn sie zur Schlacht ausrücken, so besingen sie den Hercules (Donar) als den ersten aller Helden. Auch haben sie jene Gesänge, durch deren Vortrag — in ihrer Sprache Barditus (Schildgesang) genannt — sie den Mut anfeuern... Sie drohen oder zittern, jenachdem die Schlachtreihe tönt... Erstrebt wird besonders Rauheit des Tones und ein abgerissenes Getöse. Sie halten die Schilde vor den Mund, damit um so voller und tiefer die Stimme durch ihr Zurückprallen anschwelle.
Tac. Germ. III.

8a. Sie preisen in alten Liedern, welche bei ihnen die einzige Art geschichtlicher Überlieferung und Darstellung bilden, den erdgeborenen Gott Tuisto und seinen Sohn Mannus als den Ursprung und die Ahnherrn des Volkes. Tac. Germ. II.

8b. Die Goten drangen als Sieger bis zum äussersten Gebiete Skythiens am Schwarzen Meere, wie auch in ihren alten Liedern erzählt wird, die fast geschichtliches Ansehen besitzen Jord. cap. IV.

8c. Noch jetzt wird Arminius bei den barbarischen Völkern besungen.
Tac. Annal. II, 88.

9a. In einem alten Liede besangen die Goten zum Klange der Leier (cithara) die Thaten der Vorfahren, des Eterpamara, Amala, Fridigern, Vidigoia (Wittich?) und anderer, die noch heute bei dem Volke in hohem Ansehn stehen. Jord. cap. V.

9b. (Sidonius Apollinaris an Catullinus:) Was forderst Du von mir, dass ein Lied der der Liebesgesänge frohen Dione (Venus) ich dichte, von mir, der versetzt ist unter haartragende Scharen... mit bitterer Miene oft loben muss, was der satte Burgundione singt.... Seitdem versagt mir die vom Saitenspiele der Germanen verscheuchte Thalia den sechsfüssigen Vers, seitdem sie sehen muss meine siebenfüssigen Beschützer.
Sid. Apoll. Carm. XII, vs. 1—11.

10. (15 n. Chr. Rückzug der Römer unter Cäcina.) Die Barbaren erfüllten bei festlichem Schmause mit fröhlichem Gesange oder trotzigem Getöse die Thäler und die wiederhallenden Waldhöhen.
Tac. Annal. I, 65.

11. (445. Kampf der Römer gegen den Franken Chlodio in der Gegend von Hesdin am Canchefiusse.) Vom Hügel her, der dem Flusse nahe, er-

tönte ein **Hochzeitslied** der Barbaren, und unter skythischen Gesängen vermählte sich dem blonden Gatten die ihm ähnliche junge Frau.

Sid. Apoll. Carm. V, 218 seqq.

12. (An der Mosel im 4. Jahrhundert.) Froh der Arbeit das Volk — geschäftig die (Wein-)berge erklimmend und hinabsteigend streiten die Kolonen mit neckendem Zuruf. Scherzlieder den ernsthaften Bauern singt dort der Wanderer, der am Ufer schreitet, hier der Schiffer auf gleitendem Fahrzeug, und wiedertönt davon Fels und rauschender Wald und das Flussthal. Ausonius, Edyllium X (Mosella) vs. 161 seqq.

13. (451. Schlacht auf der katalaunischen Ebene.) Als die Westgoten nach langem Suchen den König Theodorich I unter den dichtesten Haufen Erschlagener gefunden, ehrten sie ihn mit Gesängen und trugen ihn vor den zuschauenden Feinden hinweg. Noch tobte der Kampf, da sah man die Gotenscharen unter vieltönigem, rauhem Klange dem Toten die letzte Ehre erweisen. Jord. cap. XLI.

14. Ich sah die Barbaren jenseits des Rheines; wild tönte das Wort ihrer Lieder, nicht anders als das Gekreisch heftig schreiender Vögel, und doch haben sie Freude an ihren Gesängen.

Julianus in Misopogone.

Notae Sirmondi ad op. Sid. Apoll. pag. 240.

Kurze Zusammenfassung.

Männer wie Frauen kannten die geheimnisvollen Schriftzeichen, die man in Stäbchen eindrückte (oder besser einritzte) und die zunächst beim Loswurfe dienten. Indes auch zu andern Zwecken, für Briefe*) und wohl auch zu sonstigen Aufzeichnungen wurden Runen — so heissen die Zeichen — angewendet. Im 4. Jahrhundert erfand der Gotenbischof Vulfila eine vollkommenere Schrift, indem er zu den Runen griech. Buchstaben hinzunahm. — Merkwürdig, dass auch sonst unter den Goten am frühesten und am deutlichsten geistiges Interesse und geistige Regsamkeit hervortritt. — Die Lust an Lied und Gesang, noch heute ein bemerkenswerter Zug an unserm Volke, machte sich vielseitig geltend. Wenn das Heer zum Kampfe zog oder im grossen Schlachtdreiecke stand, tönten Gesänge. Die Helden lebten in den Liedern ihres Volkes. Bei Mahl und Hochzeit fehlte nicht Gesang. Vielleicht, dass die (späterer so oft erwähnten und so oft verbotenen) Schelmen- und Spottlieder ihnen sowohl bekannt waren, wie den westlichen Nachbarn an der Mosel, unter denen viele, z. T. zwangweise angesiedelte Germanen wohnten. — Auch im Ernste der Totenfeier fanden unsere Väter das Lied. Römerohren klang Wort und Ton der Germanen wie Gekreisch aufflatternder Vögel. Sie aber hatten Freude an den schmucklosen Gesängen, deren Spuren sich in der Gotengeschichte des Jordanes und in Paul Warnefrids Geschichte der Langobarden erhalten haben.

*) Hier bemerkt der Lehrer, dass noch in merowingischer Zeit Runen und Holz zu Briefen verwandt wurden. S. Venant. Fort. VII, 18.

Über Konzentration des Unterrichts.

Von D. Reinerth.

(Vorgetragen im allgemeinen Lehrerverein zu Mühlhausen in Th.*)

M. H.! Wenn wir das gegenwärtige Zeitalter etwas näher betrachten, so können wir mit grosser Wahrscheinlichkeit behaupten, dass wir in einem Zeitalter bedeutender Reformen leben. Nachdem Deutschland auf nationalpolitischem Gebiete neu geeinigt und gegründet worden ist, unternimmt derselbe charakterfeste deutsche Staatsmann, dem wir diese Einigung vor allem zu danken haben, eine, wie es scheint, noch viel schwierigere Reform, eine Reform auf sozial-wirtschaftlichem Gebiete mit besonderer Betonung des ethischen Momentes im Volksleben.**) Kann man nun auch über die Mittel und Wege, die dabei in Vorschlag gebracht werden, verschiedener Meinung sein, das Ziel, welches dabei verfolgt wird, wird man auf jeden Fall als ein löbliches bezeichnen müssen. Dasselbe ist des Strebens der Edelsten wert. Ob freilich eine wahrhafte Besserung unserer sozialwirtschaftlichen Verhältnisse ohne eine tief einschneidende Reform unseres Schul- und Erziehungswesens möglich ist, möchte ich vor der Hand weder behaupten, noch bestimmt verneinen.***) Wenn man sich aber die vielen Klagen vergegenwärtigt, die inter und extra muros, in Parlamenten, in den Vereinen von Ärzten, in den zahllosen Broschüren und Zeitungen über das heutige Schulwesen erhoben werden, so wird man nicht umhin können, zu gestehen, dass eine grosse Unzufriedenheit mit dem Bestehenden und dass ein gewisser Drang nach Besserung vorhanden ist. Will man nun wirklich eine innere, allmähliche Reform unseres Schulwesens vom Kindergarten bis zur Universität anbahnen, so wird man ein Erziehungssystem nicht ganz ausser Acht lassen können, ein System, das uns den Tiefen echt deutschen Geistes- und Gemütslebens gequollen ist und das sich vor allem an den Philosophen Herbart anschliesst, wohl den grössten und edelsten Denker unseres Jahrhunderts; denn seinen Lehrer Fichte, diesen charaktervollsten der deutschen Philosophen†), sowie Kant und Leibnitz können wir zu den früheren Jahrhunderten rechnen. Herbart's System scheint wenigstens auch zeitgeschichtlich mit der nationalen Wiedergeburt des deutschen Volkes zusammenzuhängen. Im Jahre der Schlacht bei Jena erschien seine pädagogische Hauptschrift, die allgemeine Pädagogik, die aber, wie das bei so vielen echt reformatorischen Werken der Fall ist, lange Zeit nicht vollständig verstanden wurde und nicht verstanden

*) Der allgemeine Lehrerverein zählt zu seinen Mitgliedern: Gymnasial-, Real-, Bürger- und Volksschullehrer. Den Vortrag hielt ich kurz nach dem Tode unseres unvergesslichen Lehrers, des Herrn Prof. Ziller, und zwar mehr frei. Erst nachher habe ich ihn für den Druck niedergeschrieben, so dass noch manches hinzugekommen ist.

**) S. die allerhöchste Botschaft vom 17. Nov. 1881.

***) Vgl. dazu die inhaltsschwere Stelle in Ziller's Ethik v. S. 264—269.

†) Vogt, Fichte's Reden an die deutsche Nation. Langensalza 1881.

werden konnte, obgleich sie in griechischer Klassizität verfasst ist. Und selbst heute noch giebt es auch für den Kenner manche Dunkelheiten darin. Das darf ja einen nicht Wunder nehmen, denn die grundlegenden Wissenschaften derselben, die Ethik und Psychologie, veröffentlichte Herbart erst später. Seine echt wissenschaftlichen Lehrbücher der Psychologie wurden veröffentlicht in der Krönungsstadt der preussischen Könige, wo er als zweiter Nachfolger auf dem philosophischen Lehrstuhle Kant's von 1810 bis 1833 theoretisch und praktisch lehrte. Er hatte sich dort in dieser Zeit ein pädagogisches Seminar mit einer kleinen Übungsschule einzurichten gewusst, in welcher er selbst unterrichtete und dabei seine scharfsinnige Theorie des Vorstellungslebens erprobte, überhaupt echt wissenschaftliche, pädagogische und psychologische Erfahrungen machte. Er wurde dabei auch von den damaligen preussischen Staatsministern auf das Zuvorkommendste finanziell unterstützt, vor allem von einem W. v. Humboldt, der auch sonst grosses Interesse an seinen psychologischen Forschungen und an seiner Seminarthätigkeit nahm.*)

Doch der Zeitgeist war seinem Systeme im allgemeinen wenig günstig. Er verschmähte es, vielleicht zu sehr, sich an den damaligen politischen Kämpfen Deutschlands zu beteiligen. Er selbst klagt in seinen Werken an mehreren Stellen über den geringen Anklang, den sein System fände.**) Andere damalige geistreiche Philosophen, die nach einer zweiten Richtung die Kant'sche Philosophie zum Abschluss brachten, hatten die Phantasie des deutschen Volkes durch scheinbar tiefsinnig gefasste Ausdrücke grösstenteils gefangen genommen. Dagegen das System Herbart's ist vor allem eine Wissenschaft von scharfen Begriffen, und nach Art der Mathematik zu denken ist nicht jedermanns Sache. Als Hegel 1833 starb, hatte Herbart vielleicht gehofft, nach Berlin als dessen Nachfolger berufen zu werden. Doch es wurde vereitelt. Er verliess nun Königsberg und kam wieder nach Göttingen, wo er schon im ersten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts als Docent in engen Kreisen einflussreich gewirkt hatte. Hier starb er im August 1841. Um diese Zeit ist noch, wenn ich recht weiss, auch der jetzige deutsche Reichskanzler an dieser Universität immatrikuliert gewesen.***)

Als Herbart Königsberg verliess, schreibt er mit einer gewissen Wehmut an einen seiner Freunde: Wo ist der Gewinn meiner Bemühungen um Pädagogik, um Lehrkunst? Das ist der hoffnungslose Teil meiner früheren Arbeit, den man in Leipzig nicht wieder aus dem Schutt aufgraben kann; diese Ruinen liegen in Königsberg. Sie lesen hier Betrachtungen eines sechzigjährigen Mannes, der einige Mühe hat, von seinen früheren Sorgen zu scheiden, der es aber nicht bereut, solche Sorgen gehabt zu haben, die freilich von den gewöhnlichen Lebensverhältnissen ablenken. Wer etwas

*) Vergl. Ziller, Herbart'sche Reliquien; Willmann, Herbart's päd. Schriften II. und das Päd. Korrespondenzblatt des Ziller'schen Seminars, herausg. v. Bergner und Hoffmann.

**) Vergl. die Vorrede in der Psychologie als Wissenschaft, und Drobisch, Über die Fortbildung der Philosophie durch Herbart. Leipzig 1876.

***) Vergl. auch den Aufruf zum Herbart-Denkmal und die Namen, die darunter stehen, sowie die Herbart'schen Reliquien.

wagt, muss sich gefallen lassen, einiges zu verlieren. Wer nichts wagt, hat es sich am Ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die Erinnerung an ein verlebtes Leben.*)“

Die Befürchtung von Herbart ist — gottlob! — nicht in Erfüllung gegangen; denn wahrhaft gute Ideen unterliegen höchstens zeitweise, aber nicht auf die Dauer. An ihren allmählichen Sieg können wir wenigstens glauben.**) Seine pädagogischen Ideen haben denn auch teilweise fortgelebt in den Seminaren, die direkte Schüler von ihm, Broszka († 1839) und dann Prof. Stoy in Jena errichteten. (Vgl. Päd Correspondenzblatt, No. 3, 4, 5. 1882). An diese hat dann wieder der unlängst verstorbene Prof. Ziller in Leipzig angeknüpft, von welchem vor allen die Herbart'schen Ideen in verjüngter Gestalt aufgenommen und in reinster Weise fortgebildet worden sind. Anfang der sechziger Jahre wusste sich derselbe unter den grössten Schwierigkeiten und Hindernissen, die ihm von allen Seiten, von oben und unten, in den Weg gelegt wurden, ein akademisch-pädagogisches Seminar mit einer Privatübungsschule zu gründen. Dasselbe hat er unter vielen Krisen mit grosser Energie und Selbstlosigkeit in genialer Weise bis zu seiner schweren Krankheit, die ihn dahin gerafft hat, geleitet. In diesem Seminar bin auch ich sechs Jahre lang als Praktikant, als Famulus und als Oberlehrer an der Übungsschule in der philosophischen Pädagogik theoretisch und praktisch gebildet worden. Und wenn heutzutage die Herbartsche Pädagogik zu einer gewissen Macht geworden ist, so dass auch die damit zu rechnen anfangen, die bloss auf dem Standpunkte des Erfolges stehen, so verdankt man das vor allem Ziller, den man gewissermaſsen als den Paulus von Herbart ansehen kann. Sein Seminar steht auch dem Herbart's am nächsten, obgleich er die erst jetzt teilweise veröffentlichten Berichte Herbart's über das Königsberger Seminar nicht gekannt hat.***) Ziller hat uns auch vor allem die Herbart'sche Pädagogik aufgeschlossen und das scheinbare Begriffslabyrinth, das wir in Herbart's Pädagogik finden und das manche angestaunt haben, ohne zu wissen, was daraus zu machen sei, in eine Reihe handlicher Imperative für den praktischen Unterricht umgewandelt (Vogt). Ziller hat die ethische, die pädagogische Wissenschaft im engsten Anschluss an Herbart in grundlegenden Werken fortgebildet. Manches Wertvolle, was er besonders in den letzten Jahren erarbeitet hat, wird nun allerdings nach seinem letzten Willen kaum veröffentlicht werden dürfen.

Bevor ich zu meinem eigentlichen Thema übergehe, kann ich nicht umhin, noch ein Bedenken zu erwähnen, das in mir beim Halten dieses Vortrages aufgestiegen ist. Die Herbart-Ziller'sche Pädagogik ist ein ganz fest geschlossenes und gegossenes System von Begriffen, und es ist nicht leicht, einen Hauptbegriff für sich heraus zu heben und klar zu machen, ohne dass dadurch nicht Missverständnisse entstehen. Im Zusammenhang wird ein Begriff durch andere Begriffe modifiziert und näher beleuchtet. Das

---

*) Willmann, Herbart's päd. Schriften IV. S. 287.

**) Fürst v. Bismarck in einer seiner letzten grossen Staatsreden: „Minister können verschwinden, doch ein richtiger Gedanke verschwindet nicht.“

***) Vergl. Päd. Korrespondenzblatt.

bitte ich also zu bedenken. Ferner wollen Sie sich mit mir auch noch daran erinnern, dass diese Pädagogik die einzelnen Maſsregeln des Schul- und Erziehungsgeschäftes unter drei Klassenbegriffe rubriziert: unter den der Regierung, des Unterrichts und der Zucht oder unmittelbaren Charakterbildung. Die Regierung hat es vor allem mit den sog. Äusserlichkeiten im Schulunterricht, mit der Aufrechthaltung der Ordnung, des Anstandes und der Ruhe zu thun. Diese mittelbaren Tugenden müssen vor allem herrschen, bevor der Unterricht begonnen und fortgeführt werden kann. Der Lehrer muss ferner im Dienste der Regierung z. B. auch dafür sorgen, dass keine Sonnenstrahlen die Augen der Kinder blenden u. s. w. Bei den Maſsregeln der Regierung kommt es nicht darauf an, dass der Zögling davon ein Bewusstsein habe; er muss unter Umständen blind, unbedingt gehorchen und den Anforderungen des Lehrers Folge leisten. Ist freilich der Zögling in der Einsicht gewachsen, so können, so müssen allmählich die Regierungsmaſsregeln mehr und mehr in den Hintergrund treten, z. B. auf den höheren Stufen; denn bewusste Selbstbeherrschung ist ja ein Ziel der eigentlichen Erziehung. Ganz werden die Regierungsmaſsregeln bei der bekannten Natur des Menschen leider nie fortfallen können — obgleich darnach gestrebt werden soll —, und auch der Staatsmann muss dieselben noch sehr oft anwenden, z. B. wenn er auf das bloss legale Handeln der Bürger den Staatsgesetzen gegenüber dringt. Die Regierung geht also über die eigentliche Erziehung hinaus, welch' letztere in der Regel in den zwanziger Jahren abschliesst. Dass die Erziehung in diesen Jahren aufhört, ersieht man auch daraus: man beharrt so gerne bei den Meinungen und Vorurteilen, die man sich in seiner Jugendzeit gebildet hat und schliesst sich gegen direkte Einwirkungen anderer fremder Personen ab. Und die Männer sind leider noch höchst selten zu treffen, die sich noch über diese Jahre hinaus eine gewisse jugendliche Empfänglichkeit für Eindrücke von aussen bewahrt haben und die Kunst besitzen, sich nun selbst zu bilden und zu erziehen und von anderen noch lernen zu wollen.

Bei der eigentlichen Erziehung im pädagogischen Sinne kommt es vor allem auf die Erzeugung der Einsicht beim Zögling an; dadurch unterscheidet sie sich von dem Begriff der Regierung, die mehr propädeutischer Art für die eigentliche Erziehung ist. Diese letztere spaltet sich nun nach Herbart-Ziller in: Unterricht und Zucht. Der Unterricht hat vor allem den Gedankenkreis des Zöglings zu bilden in bewusster, beabsichtigter Unterordnung unter das Erziehungsideal. Er hat Vorstellungen in der Seele zu erwecken und zu erzeugen und dieselben in solche wohlgeordnete Gruppen und Reihen zu bringen, dass daraus ein echtes, unmittelbares Interesse beim Zögling für die idealen wie für die realen Verhältnisse entsteht. Auf dem Gebiete der Zucht muss dieses Interesse vor allem in Wollen und Handlungen umgesetzt werden. Der Zögling muss hier Gelegenheit haben, nach seiner Einsicht richtig zu wollen und zu handeln. Thut er das nicht, so treffen ihn moralische Strafen; es wird an seine sittliche Einsicht appelliert, es wird ihm ins Gewissen geredet, so dass er sich vielleicht beschämt und zerknirscht fühlt. Um dieses Letztere zu können, muss man allerdings selbst

ein Gewissen haben, resp. man muss wahrhaft ethisch-religiös und psychologisch gebildet sein.*) Diese Begriffe sind, wie gesagt, bloss Klassenbegriffe. Der Lehrer muss nun vor allem in der praktischen Kunst so geübt sein, ohne sich im einzelnen lange zu besinnen, ja sich wie ganz unbewusst schnell zu entscheiden: hier hast du zu regieren oder hier hast du dich an die beim Zögling vorhandene Einsicht zu wenden. Diesen Takt kann man sich freilich bloss aus Büchern nicht erwerben.

Auf dem Gebiete des pädagogischen Unterrichts kommen bei der Feststellung des Lehrplanes neben dem Gesichtspunkt, den das einzelne Fach an die Hand giebt, hauptsächlich vier Hauptbegriffe in Betracht: die Konzentration und, was damit eng zusammenhängt, die Idee des kulturhistorischen Unterrichts, die formalen Stufen einer methodischen Einheit (nebst dem darstellenden Unterricht) und das echte, unmittelbare Interesse. Dies letztere ist der Brenn- und Angelpunkt der Herbart-Ziller'schen Didaktik. Die anderen Begriffe sollen bloss im Dienste derselben angewendet werden; sie sind also bloss methodische Handhaben, um das echte Interesse an dem Unterrichte besser und leichter zu erzeugen. Die formalen Stufen dürfen also nicht bloss schablonenhaft auf Kosten des Interesses angewandt werden, wie das allerdings von Anfängern und Unkundigen geschieht, wodurch dann andere „näher stehende Freunde" veranlasst werden, uns „Zillerianern von strengster Observanz" den Vorwurf des Mechanismus zu machen, während derselbe, wie auch der des Verbalismus, mehr auf sie zurückfällt. Die Betreffenden geben übrigens damit bloss kund, dass sie noch nicht tief in die Herbart-Ziller'sche Pädagogik eingedrungen sind.**) Diese ist ja allerdings eine wissenschaftliche, eine künstlerische.

---

*) Prof. Willmann will freilich in seinem neuesten Werke „Didaktik" (Braunschweig 1882) den Herbart-Ziller'schen Begriff des Unterrichtes umstossen. Er coordiniert den Begriff mit dem der Erziehung und greift damit auf die Methodiker des 17. Jahrhunderts zurück. Für eine historisch-philologisch-philosophische Darstellung der Didaktik mag das immer von einigem Werte und Vorteil sein. Im Übrigen aber kann ich mich mit der Willmann'schen Begriffsbestimmung nicht befreunden. Die Pädagogik resp. der pädagogische Unterricht im Sinne von Herbart und Ziller ist schon umfangreich und schwierig genug, wenn man sie nur mit der Tiefe und Weite des Blickes auffasst, wie diese Männer es gethan haben. Nach der Begriffsbestimmung von Willmann hätten wir Pädagogen nun auch zu erörtern, wie der Unterricht in reinen Fachschulen zu erteilen wäre, oder gar noch, wie der Schuster seinen Lehrbuben unterweisen soll, die Schuhe zu sohlen u. s. w., denn das hat ja sicher auch etwas Einfluss auf den Willen (S. 78 u. 79). Wohin soll das aber führen? Bevor man einen solch' wertvollen und historisch notwondig gewordenen Begriff, wie den Herbart's, aufhebt, ist es vielleicht gut, sich zuvor zu besinnen auf den Unterschied zwischen Denken und Erkennen (vergl. darüber auch Flügel, die spekulative Theologie in der Gegenwart, Köthen 1881. S. 6) und sich dabei klar zu machen, worin sich Begriff, Wort und Wirklichkeit unterscheiden (cf. Ziller, Vorl. S. 260). W. will überhaupt zwischen Herbart und Schleiermacher vermitteln, von jeher eine undankbare Rolle (vgl. dazu Ziller's Ethik S. 388), weil das immer bloss auf Kosten der Schärfe der Begriffe, die bei Herbart und Ziller so wohl thut, möglich ist. Aber trotzdem empfehlen wir das Werk; es ist darin ein grosses historisches und philologisches Wissen niedergelegt. Wenn der 2. Band erschienen ist, hoffen wir auf dasselbe noch eingehender zurückzukommen.

**) Vgl. Ziller, Vorlesungen. § 25 u. 26.

Was ist nun Konzentration im Herbart-Ziller'schen Sinne?*) Schon im Anschluss an das Wort kann man leicht denken, dass es sich hier um einen Mittelpunkt, um ein gewisses Zentrum in der Geistes- und Willensthätigkeit handelt. Wenn wir uns selbst beobachten, so finden wir, dass ein Jeder von uns einen gewissen besonderen Gedankenkreis besitzt, der sein Vorstellungsleben beherrscht. Dieser herrschende Gedankenkreis hängt in der Regel mit unserer Berufsthätigkeit zusammen, zumal wenn wir uns derselben mit Liebe hingeben. Jeder stellt sich darnach gewisse Ziele, die er mit Aufbietung seiner ganzen Geistes- und Willensthätigkeit zu erreichen sucht. Hat man das Ziel teilweise erreicht, so steckt man sich ein anderes u. s. w. Bei näherer Beobachtung wird man finden, dass man zu ein und derselben Zeit in der Regel bloss von einem besonderen Gedankenkreis beherrscht wird, wenn man nicht gerade an Zerfahrenheit und Zerstreuung leidet. Denken Sie sich z. B. einen Staatsmann, der sich zur Aufgabe gestellt hat, die Einigungswünsche der Nation zu realisieren. Er strebt nun darnach mit der ganzen Energie seines Willens und Geistes, ohne sich um anderes, wie z. B. um die innere Politik, viel zu kümmern, bis die nationale Idee grösstenteils verwirklicht ist. Ist das geschehen, so steckt er sich vielleicht ein noch höheres Ziel; er tritt dem socialen Problem näher und sucht dasselbe mit derselben Hingabe einigermafsen zu lösen. Oder denken Sie sich einen Landmann. Sein Vorstellungsleben wird vor allem von seinen Feldarbeiten, wie sie mit den Jahreszeiten zusammenhängen, beherrscht. In der Zeit der Ernte denkt er hauptsächlich nur daran, wie er die Ernte gut bestellen kann u. s. w.

Es fragt sich nun, was soll bei den Kindern, im Erziehungsalter, der herrschende Gedankenkreis sein? Soll hier auch der Beruf in den Vordergrund gestellt werden, wie bei uns Erwachsenen?

Allgemein ist man nun darüber einverstanden, dass dies nicht der Fall sein dürfe, sondern dass es vor allem darauf ankomme, dem Kinde Gelegenheit zu geben, seine Geisteskräfte nach den verschiedensten Richtungen zu bethätigen, so weit es das Erziehungsideal gestattet. Nur auf diese Weise kann man die individuellen Neigungen und Anlagen der Kinder erkennen, nach denen sie sich dann vor allem für einen besonderen Beruf zu entscheiden haben. Das rein Weltliche, das blosse Arbeiten um Äusseres muss, so lange als nur möglich, dem Kinde fern bleiben. Sein Seelenleben und Willensstreben muss vor allem in sich selbst den Zweck haben, möglichst unbeeinflusst von äusseren, eudämonistischen Motiven. Es soll leben und weben gleichsam wie der Vogel im Walde oder in der Luft zur Frühjahrszeit. Wie der Nachtigall ihr Gesang Selbstzweck und Selbstfreude ist und sie am schönsten in der Nacht, im Waldesdunkel singt, wenn sie sich nicht beobachtet weiss, so ähnlich muss das auch beim Kindesgemüt sein. Wir Erwachsene verfallen ohnehin zeitig genug — und mehr noch als genug — in den Eudämonismus hinein. Echt sittliches und wissenschaftliches Leben keimt aber so oft nur aus dem Grunde eines heiteren

*) Vgl. Ziller, Jahrb. f. w. P. XIII. S. 113 ausser den Vorlesungen, und dann Rein, I. Schulj. 2. Aufl.

Gemütes und gedeiht auch am besten in der Verborgenheit, in der Zurückgezogenheit, da es nun seinen Zweck und seine Freude in sich selbst hat. Darum hinaus mit dem Eudämonismus, mit dem rein Weltlichen aus den Erziehungsschulen! Warum sind unsere grössten Ethiker: Kant, Fichte, Herbart, Ziller auch unsere grössten Denker gewesen? Warum erscheint z. B. bei Herbart die Pädagogik, die praktische Philosophie vor seinen grössern theoretischen Werken? Warum blüht vor allem die Kultur auf dem Boden des Christentums, unter christlichen Völkern? Wann und unter welchen Bedingungen herrscht der Einzelne wie eine ganze Nation, ohne direkt darauf gerade auszugehen? Doch vor allem dann, wenn die Einzelnen von echt sittlichen, künstlerischen und wissenschaftlichen Ideen erfüllt sind. Man blicke doch zurück in die Geschichte, z. B. auch in die deutsche. Herrscht nicht die Nation in geistiger und oft auch in weltlicher Hinsicht dann, wenn die Einzelnen oder wenigstens die grosse Mehrzahl der Nationsgenossen von idealem Leben beseelt sind? — z. B. zur Zeit der ersten Kaiser aus sächsischem Stamme, zur Zeit der ersten Hohenstaufen u. s. w.? In diesen Zeiten blüht auch vor allem nicht bloss Kunst und Litteratur, sondern auch Handel und Gewerbe und Handwerk. Was ist dagegen von den heutigen vielfachen Klagen auf den verschiedensten Gebieten zu halten? Vielleicht ist es der Anfang zu etwas Besserem, wenn man sich nicht zu lange in Klagen ergeht und gefällt. Was ist der psychologisch-ethische Grund von den Überbürdungsklagen? Überall wird jetzt über Überbürdung geklagt, in den Parlamenten, an den Universitäten, in den Schulen. Das Überbürdungsfieber scheint so um sich zu greifen, dass mit der Zeit niemand mehr arbeiten will, was allerdings für manche ein Leben wäre wie im Paradiese. Herr Prof. Bona Meyer in Bonn, Leiter des liberalen Schulvereins des Rheinlandes und Westfalens, klagt darüber, dass die Universitätsdozenten zu gleicher Zeit Gelehrte und Lehrer sein sollten, wodurch sie überbürdet wären.*) Sind denn Männer, wie Kant, Fichte, Herbart, Ziller etc. nicht auch Gelehrte und Lehrer gewesen? Meines Wissens haben diese Männer sich auch nie darüber beschwert. Vielleicht ist diese Unzufriedenheit vor allem eine Folge von der Überfütterung mit toten Begriffen, wozu allerdings auch das herrschende Examenwesen drängt. Nur muss man sich dabei vor dem anderen Extrem hüten, als ob wir die Examina, z. B. auch das Maturitätsexamen, ganz entbehren könnten. Einen solchen Vorschlag kann vielleicht bloss einer machen, der sich mehr in der Phantasie als in der Wirklichkeit mit dem Erziehungsgeschäft befasst; denn die erstere kennt ja keine Grenzen. Sicherlich haben auch die Überbürdungsklagen einen berechtigten Kern; doch der liegt tiefer, worauf ich jetzt nicht näher eingehen will.

Was soll nun der Mittel- und Einheitspunkt im Geistes- und Gemütsleben des Kindes sein? Vor allem das einheitliche Ziel, das die Pädagogik in begrifflicher Weise hinstellt, das aber auch von jeher auf dem Boden des Christentums, wenn auch mehr unbewusst, hingestellt worden ist, nämlich den Zögling zu einem edlen, sittlich-religiösen Charakter heranzubilden. Wenn wir auf religiösem Standpunkte stehen, wie es für

*) Deutsche Blätter f. erz. Unterr. No. 25. 82.

einen Erziehungslehrer notwendig ist, so können wir sagen, im Zögling soll das Charakterbild Christi nachgebildet werden, d. i. also, der Einzelne soll zu einer sittlich-religiösen Persönlichkeit erzogen werden. Man darf dabei nicht fürchten, als ob die Kenntnis der äusseren Naturverhältnisse notwendig zu kurz kommen müsste. Christus selbst hat die naturkundlichen und geographischen Verhältnisse seines Landes auch gekannt, denn wie schön spiegeln sich dieselben nicht ab in seinen Gleichnissen und seinen sonstigen Reden. Freilich wie in den heutigen Schulen vielfach Naturkunde und Heimatskunde gelehrt wird, davon ist er — sit venia verbo — glücklicherweise verschont geblieben. — Zu einer solch' ethisch-religiösen Persönlichkeit soll der Zögling mit vollem Bewusstsein herangebildet werden. Alles nun, was der Zögling diesbezüglich in seiner Seele trägt, soll dazu benutzt werden. Es sind das vor allem die Vorstellungen, die er durch seine Individualität aus der Familie, aus dem Volke, dem modernen Leben, aus der Kirche, vor und neben der Schulzeit etc. erworben hat. Diese müssen nun mit Rücksicht auf das ideale Ziel geordnet und geklärt werden. Diese werdende Persönlichkeit, bei welcher vor allem das einheitliche Seelenwesen des Einzelnen das Zentrum ist, ist der Hauptbegriff der Konzentration. Er steht, streng genommen, noch über dem Begriffe des Unterrichtes.

Gut, werden Sie nun sagen, nun ist das individuelle Seelenwesen das Zentrum beim Unterricht. Was ist aber damit gewonnen? Denn das haben wir eigentlich schon von vornherein gewusst, wenn auch nicht gerade in der Weise, wie es hier auseinander gesetzt worden ist. Aber wie nun, wenn das einheitliche Seelenwesen vor allem das Zentrum sein soll, so könnte man schliessen, dann müsste jedes Individuum eigentlich für sich unterrichtet werden und es müsste einen nach seiner Individualität zugeschnittenen Unterrichtsplan haben, und wir wären wieder in die glückliche Zeit der Hofmeister und des Einzelunterrichtes hineinversetzt. Oder wenn das vielleicht zu weit gegangen wäre, so könnte man doch denken, jede Schule müsse nach ihrer Heimat, nach ihrer Individualitätssphäre einen eigenen Lehrplan haben und es wäre dann vielleicht falsch, wenn für uns Thüringer der Lehrplan etwa in Magdeburg oder in Berlin verfasst würde. Und gewiss ist, dieser Gesichtspunkt der individuellen Konzentration darf im Unterrichte, wie bei der Feststellung des Lehrplanes für eine Schule nie verloren gehen oder unberücksichtigt bleiben.

Hier scheint es mir nun, als ob Prof. Ziller über Herbart hinausgegangen wäre. Zwar findet man auch bei Herbart einige Stellen, in welchen die Konzentration im Ziller'schen Sinne einigermafsen ausgesprochen wird, wie z. B. in diesen Worten: „Die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, müssen aufs genaueste untersucht werden, damit der Lehrer im stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen hin fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital werde vermindert werden.“ *) Dadurch nämlich,

*) Vgl. Rein, I. Schulj. 2. Aufl. S. 13.

dass Ziller das religiöse Bedürfnis, die Religionsphilosophie, neben Ethik und Psychologie, als grundlegendes Prinzip der Pädagogik eingeführt hat,*) hat er das individualistische Prinzip, wie es einem in der Herbart'schen Pädagogik noch hier und da etwas schroff entgegentritt, gemildert und ergänzt. Ziller hat nämlich die Konzentration in echt Herbart'schem Geiste aus dem individuellen Geistesleben vor allem in die Aussenwelt verlegt, in das Vorgestellte, in den synthetischen Unterrichtsplan, in die synthetischen Unterrichtsfächer.**) Wie soll nun aber unter den verschiedenen Lehrfächern ein Zentrum möglich sein? Man braucht ja bloss in die Zensurenbücher einer höheren Töchterschule zu blicken, und man wird leicht etliche 20 Fächer zusammenzählen können, was vielleicht auch kein grosser Fehler ist, wenn nun einmal genaue Zensuren erteilt werden sollen. Und je mehr Fächer im Lehrplan sind, desto gelehrter erscheint sie vielleicht. Wie will nun Ziller unter diesen vielen Fächern ein Zentrum herstellen? So etwas überhaupt nur zu beabsichtigen, scheint ja anmafsend oder eine „Versimpelung", wie Prof. Bona Meyer sagt,***) oder gar „Unsinn" zu sein.†) So viele Fächer, als auf unseren bunten Stundenplänen zu finden sind, giebt es nun nicht im Ziller'schen Lehrplan; aber es giebt auch dort immer noch genug und zwar so viele Fächer, als man Hauptseiten des Gedankenkreises unterscheiden kann, dessen Spaltung auf der Stufe des Kindergartens vorbereitet sein soll. Vom ersten Schuljahre giebt es in der Ziller'schen Übungsschule einen G e s i n n u n g s u n t e r r i c h t, N a t u r k u n d e, S p r a c h e (Schreiblesen), R e c h n e n, Z e i c h n e n, p r a k t i s c h e H a n d a r b e i t e n, T u r n e n und S i n g e n. Vom dritten Schuljahre an teilt sich nun der Gesinnungsunterricht in die biblische Heilsgeschichte und in die nationale Geschichte (resp. Sagen) auf der Stufe der Volksschule. Während in der Naturkunde in den zwei ersten Schuljahren die äussere Heimatskunde, resp. das Geographische auch mit behandelt wird, scheidet mit dem dritten Schuljahr die Geographie als ein selbständiges Fach aus, und ebenso tritt etwa mit dem vierten Schuljahr die geometrische Formenlehre aus dem Zeichnen als ein selbständiges Fach hervor. Weitere Spaltungen werden, wenigstens in der Volksschule, nicht gemacht. Die Fächer werden auch gleichzeitig neben einander betrieben. Neben oder nach der deutschen Geschichte giebt es nun nicht etwa noch eine preussische oder bairische, sondern in den preussischen Schulen ist mit Rücksicht auf

*) Ziller, Vorl. § 5.

**) Über die Begriffe von Analyse und Synthese etc., bei denen man aus Mangel an Worten, wie bei fast allen psychologischen Begriffen, verschiedene Grade (analytisches Latein) zu unterscheiden hat, hoffe ich mich im nächsten Jahrb. f. w. P. näher auszusprechen. Dabei will ich dann auch die Ausstellungen, die Dr. von Sallwürck (in den deutschen Bl. f. erz. Unt. No. 8, 1882) diesbezüglich „der thätigen Ziller'schen Schule" macht, erörtern.

***) Deutsche Bl. f. erz. U. No. 25. 1882. S. 202.

†) Für Unsinn hat nämlich Dr. Bartels, Direktor sämtlicher Bürgerschulen Geras, die Herbart-Ziller'sche Konzentration auf der letzten Lehrerversammlung in Karlsruhe bezeichnet und dabei, wie das so gewöhnlich geht, grossen Beifall geerntet (vergl. Barth's Erziehungsschule).

die Individualität vor allem deutsch-preussische und in Baiern deutsch-bairische Geschichte etc. zu betreiben, mit besonderer Hervorhebung und Einflechtung der Geschichte der engern Heimat.*) Und zwar werden aus der nationalen, wie aus der Stammes- und Heimatsgeschichte vor allem die Zeiten behandelt, in denen das Volk von höheren Ideen erleuchtet war (s. oben). Das sind die Glanzperioden, die Höhepunkte der nationalen Geschichte, und diese stehen auch dem allgemein menschlichen Erziehungsideal am nächsten; es sind vor allem die Epochen, welche von echten Dichtern in klassischen Werken bearbeitet und auf diese Weise ins Volksbewusstsein eingedrungen sind. Die Zeiten des Verfalls dagegen werden bloss nebenbei, rekonstruierend, vielleicht auf der Stufe der Methode behandelt. Albrecht der Bär, der Gründer des brandenburgisch-preussischen Staates, würde darnach mit und neben Barbarossa und Heinrich dem Löwen zu behandeln sein und nicht etwa ein oder zwei Jahre später und ganz isoliert für sich u. s. w. Ähnlich ist es mit der Naturkunde. Die einzelnen Disziplinen treten auch nicht so isoliert auf, wie das gewöhnlich geschieht, wenn auch die deskriptiven in den ersten Schuljahren wohl etwas in den Vordergrund treten werden. Es wird also für das Winterhalbjahr nicht etwa bloss Zoologie angesetzt, so dass man darnach genötigt sein könnte, über den Kuckuck dann zu sprechen, wenn es draussen schneit und friert, und ebenso wenig bloss Botanik für den Sommer. Im Geiste von Humbold's Kosmos treten vielmehr die einzelnen Fächer mit und neben einander richtig verschmolzen auf, so wie ja das in der Wirklichkeit der Fall ist. Im Sommerhalbjahr des dritten Schuljahres können z. B. im Anschluss an die Patriarchen das Schäferleben, die Schafe etc. besprochen werden, sowie die Pflanzen, die die Schafe gern fressen, wie Schafgarbe, oder die ihnen schädlich sind. Dabei kommt es nun vor allem darauf an, dass man nicht gleich anfangs zu sehr in die Einzelbeschreibung versinkt, wie das so gewöhnlich geschieht, z. B. auch nach dem botanischen Elementarbuch von A. de Bary, obgleich mir in dieser Hinsicht die von den englischen Autoren verfassten besser zu sein scheinen (z. B. die physikalische Geographie v. Geikie). Vielmehr sind die Naturobjekte, deren mehrere zu einer Gruppe zusammengefasst werden, von vornherein vergleichungsweise, vielleicht nach Art der Naturbilder, zu beschreiben, wenn auch anfangs mehr nach den Apperzeptionen und nach den determinirenden Phantasieen, womit sie vom Volke, z. B. vom Bauer, aufgefasst werden. Auf charakteristische Merkmale weisen in der Regel auch die volkstümlichen Namen der Heimat hin, von welchen dann bei der Beschreibung ausgegangen werden kann.

Ebenso können auch bei den Pflanzen gleich die Tiere, z. B. die Insekten, behandelt werden, die zu denselben in enger Beziehung stehen. Nur auf der vierten Formalstufe sind dann die einzelnen Begriffe und Vorstellungen nach Art der einzelnen Fachwissenschaften zu isolieren und zu gruppieren. U. s. w.

*) Vgl. zum Ganzen die gediegene Arbeit von Zillig im letzten Jahrb. f. w. Päd.; es sind darin bloss wenige untergeordnete Punkte, worin ich noch nicht ganz übereinstimme.

Demnach giebt es in der Volksschule nach dem Ziller'schen Lehrplan gleichzeitig diese Fächer: Biblischen Religionsunterricht, deutsche Geschichte (inkl. Stammes- und Heimatsgeschichte, die Geschichte der übrigen Völker nur so weit, als dieselbe zum Verständnis der deutschen und biblischen Geschichte unbedingt notwendig ist), Geographie und Naturkunde. Dies sind die Sachdisziplinen. An ihnen haftet unmittelbar und zunächst das Interesse der Kinder. Nach dem Interesse sind ihnen untergeordnet die Formen-, Zeichen- und technischen Fächer: Sprachen, Mathematik, Zeichnen, praktische Handarbeiten, Turnen und Singen. Alle Fächer sind relativ gleichwertig und gleich notwendig. Die Anzahl der Stunden für ein Fach richtet sich vor allem nach der Schwierigkeit und der Anzahl der Begriffe, die in demselben bearbeitet werden sollen.

Was soll nun unter den immer noch vielen und mannigfachen Unterrichtsgegenständen das Zentrum sein? Soll nicht vielmehr jedes von den Dutzend Fächern für sich ohne alle gegenseitige Bezugnahme auf die gleichzeitigen Fächer behandelt werden, etwa nach Art unserer theoretischen und didaktischen Materialisten, die vielleicht auch voraussetzen, wenn sie überhaupt daran denken, das Kind habe mindestens so viele Seelen in seinem Kopfe, als Unterrichts-Gegenstände auf unseren Stundenplänen vorkommen? Ziller scheint sich hier nun vor allem daran erinnert zu haben, dass, so verschieden auch die Seelenwesen der Individuen sein mögen, es doch auch unter den verschiedenen individuellen Seelen noch viel Gleichartiges, besonders bezüglich der formalen, idealen Geistesgesetze giebt; denn sonst würden wir Menschen uns ja gegenseitig gar nicht mehr verständigen können,*) woran es allerdings jetzt vielfach, Dank der Herrschaft des schrankenlosesten Individualismus, auf verschiedenen Gebieten teilweise fehlt. Es ist das auch eine richtige Voraussetzung, auf der die Völkerpsychologie aufbaut, die auch auf grundlegenden Gedanken Herbart's beruht oder wenigstens davon ausgegangen ist. Man braucht sich auch in der That bloss in den verschiedensten Ländern und gesellschaftlichen Kreisen herum bewegt zu haben, z. B. in siebenbürgischen Dörfern aufgewachsen zu sein und in abgelegenen thüringischen Dörfern sich aufgehalten zu haben, um viel Gleichartiges in Bezug auf Apperzeption, Phantasie und Willensthätigkeit bei den Menschen auf gleicher oder ähnlicher Kulturstufe zu finden. Vor allem aber hat Ziller als Philologe und Jurist**) — denn das war er ja auch — die Kulturgeschichte studiert und die fortschreitenden Prinzipien in derselben aufgesucht. Wodurch wird denn der Fortschritt in der Kulturentwicklung vor allem bedingt? Was ist denn auch heute der Brennpunkt unseres geistigen Lebens? Sind es nicht vor allem die ethisch-religiösen, die socialen, die nationalen Ideen? Man braucht ja nicht ein grosser Kenner der Geschichte zu sein, um zu wissen, dass von jeher diese Ideen das wahrhaft Treibende in der Geschichte gewesen sind, nicht für sich allein und losgelöst von den anderen vielfachen Richtungen menschlicher Thätigkeit. Denn hier wogt alles durcheinander, wie die Wellen und Tropfen in einem

*) Ziller, Vorlesung über allg. Päd. § 7, 8 u. 9.
**) Vergl. die Ethik, § 13 u. 14.

dahinbrausenden Strome. Wie bei den Vorstellungen der einzelnen Seelen steht auch hier alles vielfältig miteinander verschlungen und in engster Wechselwirkung und gegenseitiger Bestimmung. Das Aufblühen des Kruppschen Etablissements z. B., in welchem jetzt die Chinesen oder Japanesen ihre Geschütze bestellen, hängt doch sicherlich auch zusammen mit der genialen Leitung der nationalen Politik und der genialen Führung der deutschen, resp. preussischen Heere in den letzten Jahrzehnten. Aber auch umgekehrt haben wieder die Krupp'schen Geschütze so wie jeder Deutsche gar sehr zu den grossen Siegen und zur Einigung Deutschlands beigetragen; denn in Wirklichkeit wird eins von dem andern beeinflusst und modifiziert, wenn uns dies alles auch noch vielfach mit einem dunklen Schleier verhüllt ist. Im Mittelpunkte eines Zeitalters stehen aber vor allem die Weltanschauungen,*) die man sich jedoch nicht nach Art mancher moderner Naturwissenschafter bloss vom Standpunkte eines Faches aus konstruieren soll, um bei feierlichen Gelegenheiten ein wenig durch Entwieklung subjektiver Weltansichten von der Detailarbeit auszuruhen und sich zu erholen.**) Weltansichten gehören aber vor allem, wie schon Herbart in der Vorrede zu seiner zweibändigen Psychologie als Wissenschaft sagt, dem Glauben, sind Sache der Religionsphilosophie und nicht der Fachwissenschaften. Und des Glaubens ist jeder bedürftig als Ergänzung seines Wissens. Eine solche durchgebildete philosophische oder religiöse Weltanschauung, und zwar eine optimistische,***) muss jeder einzelne, wie jedes lebensfrohe Zeitalter haben. Sie ist gewissermaſsen der Quellpunkt des geistigen Lebens, gebildet durch die vielen geistigen Tropfen, die von den verschiedensten Seiten und in den verschiedensten Richtungen nach dem Mittelpunkt des Innern hinsickern und sich dort sammeln. Dadurch nur kann der Einzelne, wie ein ganzes Zeitalter, sich vor allem frisch und gesund und lebensfreudig erhalten.

Die Geschichte des menschlichen Herzens, der menschlichen Gesinnungen stellt nun Ziller also in den Mittelpunkt des synthetischen Lehrplanes, aber nicht so, wie sich die Gesinnungen so oft im gewöhnlichen Leben, in unseren modernen Parlamenten (z. B. in dem ungarischen), aber auch nicht so, wie sie sich in unseren gewöhnlichen Leitfäden der Geschichte offenbaren, sondern vielmehr so, wie sie in verklärter Gestalt in echt klassischen Werken der allgemeinen wie der nationalen Litteratur niedergelegt sind. Für die Volksschule sind das vor allem die Haupt-

*) Carlyle: "In jeglichem Sinne dürfen wir wohl sagen, dass eines Menschen Religion die Haupt-Thatsache in Bezug auf ihn ist. Das gilt für den einzelnen, wie für die Nation... Aber was ein Mensch thatsächlich glaubt (und zwar oft genug, ohne es sich selbst gegenüber klar auszusprechen, viel weniger gegenüber anderen), was ein Mensch thatsächlich sich ans eigene Herz legt und für gewiss weiss, über seine wesentlichen Beziehungen zu diesem geheimnisvollen Weltall und seiner Pflicht und seinem Geschicke hier, das ist überall sein Grundwesen und bestimmt in schöpferischer Weise alles Andere. Und das ist seine Religion u. s. w. (Vgl. Eugen Oswald: Thomas Carlyle. Ein Charakterbild. Leipzig 1882. S. 52.)

**) Vergl. Flügel, Die spekulative Theologie in der Gegenwart. S. 12, Anmerkung.

***) Ziller, Ethik. S. 454.

schriften der heiligen Schrift, so weit sie für die individuelle Entwicklung des Zöglings angemessen und verständlich sind, sowie diejenigen Gedichte, Dramen und Lesestücke der nationalen Litteratur, über welche die Urteile der Ästhetik bereits feststehen, die also als klassisch anerkannt sind und die vielleicht schon teilweise infolge dessen in den populären Gedankenkreis eingedrungen sind.*) Für eine bestimmte Zeit haben diese Kulturstoffe vor allem den Mittelpunkt im synthetischen Unterrichte zu bilden. Mit Rücksicht auf die Individualität einerseits und die Ideen der Kulturgeschichte andererseits hat nun Ziller folgende Konzentrationsstoffe für die Volksschule vorgeschlagen und teilweise begründet.**) Für die Kindergartenzeit hat er die volkstümlichen Kindersprüche und Mutterlieder, wie sie teilweise von Rochholz und Simrock gesammelt sind, vorgeschlagen, sowie die echten Kinder- und Volksspiele, wie sie sich noch in naturwüchsigen Dörfern, z. B. auch bei uns in Siebenbürgen, finden. Dazu kommen noch ganz einfache und natürliche Beschäftigungen und Beobachtungen im Garten sowohl, wie auf den Feldern und in den Wäldern.***) Eine echt wissenschaftliche Pädagogik wird wie von selbst darauf kommen, die natürlichen Bildungsmittel, wie sie von jeher, wenn auch mehr unbewusst, geherrscht haben, mit vollem Bewusstsein in den Kindergarten, wie in die Erziehungsschulen zu stellen. Und dies ist vor allem notwendig, wenn die so vielfach gesteigerte Kultur nicht zuletzt wieder in sich selbst versinken soll und wenn sich das deutsche Volk, als eines

---

*) In der Schornstein'schen Zeitschrift (X. 4. Heft. S. 208) lese ich soeben, dass ein Bonner Professor — A. Birlinger — in etwas starken Ausdrücken vor der verfrühten Behandlung klassischer Dichtungen in den Schulen warnt. Dadurch werde bloss die Blasiertheit und die bekannte Abneigung gegen das Lesen unserer klassischen Dichterwerke bei den Erwachsenen hervorgerufen. Ich glaube aber, der Herr Prof. sieht nicht ganz richtig. In der Pädagogik, im Unterrichte kommt es bekanntlich nicht immer nur auf das Was, sondern auch auf das Wie an. Die Dichtungen werden wahrscheinlich in den Schulen nicht richtig dargeboten sein; man hat das Interesse an denselben nicht durch eine kunstvolle Behandlung zu erwecken gewusst u. s. w. Daran liegt es hauptsächlich. Dass als synthetischer Lesestoff möglichst klassisches dargeboten werden muss, davon kann bei der Überfülle an Stoff nichts nachgelassen werden; denn für die Jugend ist nun gerade das Beste gut genug. Am allerwenigsten darf bloss Mittelmäfsiges auswendig gelernt werden, woran das Interesse nicht für immer, auch nachdem man der Schule entwachsen ist, haftet. Dass der Stoff der individuellen Entwicklung und Auffassungsfähigkeit angemessen sein soll, ist ja auch richtig. Doch die Verwirrung in paedagogicis muss vielleicht noch grösser werden, bevor man thatsächlich und nicht bloss in Worten auf Abhilfe sinnt.

**) Der Tieferblickende erkennt hier vielleicht, wie bei der wissenschaftlichen Feststellung des Lehrplanes die philosophischen Probleme hereinspielen; die synthetischen Urteile a priori (im Herbart'schen Sinne) und das Individuum sind die beiden Pole auch im Lehrplan. Stamm und Nation liegen zwischen denselben. Es besteht nun bloss die Schwierigkeit mit Rücksicht auf die Enge des Bewusstseins des Zöglings, das richtige Verhältnis im Lehrplan zwischen Individuum, Stamm, Nation und Mensch herzustellen. (Vgl. Zillig, Jahrb. XIV). Die Menschheit ist ein Individuum nach vergrössertem Mafsstabe, sagt Herbart (Psychologie II, § 128 Schl.); dasselbe gilt mutatis mutandis einigermafsen auch von der Nation und dem ausgeprägten Stamme.

***) Vgl. Barth, Bilder aus dem Kindergarten. Leipzig.

der ersten modernen Kulturvölker, geistig und leiblich gesund erhalten will.*)

Während auf der Kindergartenstufe noch kein direkter Unterricht, nach Fächern geschieden, erteilt wird, sondern die Kinder sich vielmehr ganz ungezwungen in froher Heiterkeit den Spielen und Beschäftigungen hingeben sollen — eine solche Anleitung muss natürlich die Kindergärtnerin verstehen — beginnt mit dem sechsten oder siebenten Jahre der Schulunterricht und zwar gleich mit einer Mehrheit von Fächern. Die Spaltung des Gedankenkreises nach den Hauptfächern sollte eigentlich im Kindergarten — den ja nicht gerade eine sog. Tante leiten muss — vorbereitet werden, wenn eine richtige Verbindung und Wechselwirkung zwischen Kindergarten und Schule hergestellt wäre. Für das erste Schuljahr hat Ziller als konzentrierenden Gesinnungsstoff zwölf Grimmsche Märchen festgestellt, ausgewählt und geordnet nach dem Aufbau der ethischen und psychologischen Begriffe, die daraus gewonnen werden sollen.**) Für das zweite Schuljahr ist als kulturhistorischer Gesinnungsstoff die Robinsonerzählung, im Auszug nach dem klassischen Original von Defoe oder wenigstens nach einer anerkannten Bearbeitung (wie vielleicht die von Ferdinand Schmidt) festgesetzt worden. Schulausgaben von beliebigen Verfassern sind sehr zweifelhaft, da man nur zu oft die Absicht merkt und verstimmt wird. Märchen und Robinson sind Vorstufen für die biblische wie für die nationale Geschichte, die mit dem dritten Schuljahre beginnen. Dieser Kursus in der sog. natürlichen Religion hat ungefähr dieselbe Tendenz, die früher in den thüringischen Schulen nach dem Lehrplan von Herder — glaube ich — mit der allgemeinen Moral als Vorstufe des eigentlichen Religionsunterrichtes verbunden war. Im dritten Schuljahre lernen die Kinder die Geschichte der israelitischen Patriarchen, vor allem das Charakterbild Abraham's kennen, und im Anschluss daran werden, wie schon auf den frühern Stufen, einfache Sprüche und Gebote gelernt. Mit dem Wintersemester des dritten Schuljahres beginnen die thüringischen Sagen und laufen etwa parallel der Geschichte von Joseph.***) Im vierten Schuljahr werden im biblischen Religionsunterricht vor allem Moses und die Richter besprochen und in der Geschichte die deutschen Heldensagen (Siegfried, Krimhilde); mit dem zweiten Halbjahre wird, zugleich als Vorbereitung auf das israelitische Königtum, die Geschichte des deutschen Königtums mit Heinrich I. begonnen. Auf der fünften Stufe (Schuljahr) werden die Zöglinge in das israelitische Königtum, in die Geschichten von Saul, David und Salomo

*) Herbart (am Schlusse des I. Bandes der Psychologie) sagt: Dem menschlichen Geiste ist es möglich, seine wahre Natur zu erkennen; darum wird er sie erkennen; alsdann werden die Wege des Lebens sich erhellen; der Mensch wird wissen, was er thut; er wird seine Kräfte nutzen und nicht mehr blindlings sein Heil zerstören.

**) In Reins I. Schulj. 2. Aufl. S. 55 sind die Märchen auch mit Rücksicht auf die heimatkundlichen Verhältnisse ausgewählt und geordnet. Beide Gesichtspunkte müssen auch dabei in Betracht gezogen werden, obgleich ich im grossen Ganzen dem ethisch-psychologischen Fortschritt den Vorrang einräumen möchte. Dies muss jedoch noch einmal spezieller erörtert werden.

***) Vergl. Thrändorf, Lesebuch für das dritte Schuljahr.

eingeführt; daneben geht die deutsche Geschichte bis zu den Kreuzzügen her. Auf der sechsten Stufe wird erst das Leben und die Lehre Jesu Christi im synthetischen Unterrichte nach einem der drei ersten Evangelien besprochen. Daneben wird in der Geschichte vor allem das Reformationszeitalter gestellt. Auf der siebenten Stufe tritt die Geschichte der Apostel und die Ausbreitung des Christentums durch dieselben, vor allem Paulus auf. Auf der achten Stufe würden nun nach Ziller, falls man sich bei der Behandlung der bereits angeführten Konzentrationsstoffe nicht verspätet hätte, (was sehr leicht möglich sein kann), die Propheten des alten Bundes (Jesaias, Jeremias) eingehender zu behandeln sein und in der nationalen Geschichte würde daneben das Zeitalter Kant's, Fichte's, Herbart's und Ziller's gestellt werden; denn diese Männer waren, möchte ich sagen, auch Propheten im modernen Sinne.*) Doch bezüglich der drei letzten Stufen schwanken noch die Ansichten selbst in den engsten Kreisen der Herbart-Ziller'schen Schule. Diese Konzentrationsstoffe sind auch noch nicht wissenschaftlich begründet und durch die Erfahrung erprobt worden. Ob man nun für einen der angeführten Konzentrationsstoffe ein, zwei, drei oder gar vier Semester ansetzt, ist irrelevant. Nach der Individualität der Schulen und mit Rücksicht auf die Zeit, die einem zur Verfügung steht, wird sich das erst allmählich auch durch die Erfahrung feststellen lassen. Nur ist es für das Interesse äusserst günstig und deshalb auch notwendig, wenn mit einem neuen Zeitabschnitt im Schulleben auch ein neuer Stoff in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellt wird, vor allem also zu Anfang der Schuljahre oder wenigstens der Semester. In der Ziller'schen Uebungsschule musste mit Rücksicht auf das Interesse des Zöglings zu meiner Zeit schon nach den gewöhnlichen Ferien mit einer neuen methodischen Einheit oder wenigstens mit einem neuen Abschnitt des synthetischen Unterrichtes begonnen werden, und nicht etwa statt dessen mit langweiligen Wiederholungen.

Auf den Lehrplan höherer Schulen kann und will ich mich nicht einlassen, weil mir der Lehrstoff derselben durch meine pädagogische Praxis weniger bekannt ist. Doch ist derselbe natürlich nach denselben Prinzipien festzustellen, nur wird hier durch das Hinzukommen der griechisch-römischen Cultur- und Litteraturgeschichte etc. die Sache noch vielseitiger und verwickelter. Diese muss nämlich in ein ähnliches Verhältnis zur biblischen sowohl wie zur nationalen Geschichte gesetzt werden; also in Sexta die griechischen Heldensagen — die Odyssee, wenn auch nicht gerade im Urtext, wie bei Herbart noch (dieser hat sie doch auch bloss ihres Inhaltes wegen für einen 10jährigen Knaben als angemessen erklärt); ferner Herodot, Livius, Cäsar; nach und neben Schiller Sophokles, vielleicht neben dem Johannesevangelium Plato u. s. w. (vgl. Ziller, Vorlesung. S. 181). Man könnte nun fragen, weshalb will Ziller im Lehrplan die Geschichts- und Litteraturstoffe einigermaſsen symphronistisch geordnet wissen? Hauptsächlich deshalb, weil unter den beiden Perioden gleiche oder ähnliche sociale und religiöse Verhältnisse und Begriffe vorkommen, also

*) Vergl. Köstlin, Jesaia und Jeremia. Vorrede — und Thilo, Geschichte der Philosophie II. Schluss. Ich meine das Zeitalter und nicht etwa das Leben und die Lehre der Philosophen, was ja erst Gegenstand des Universitätsstudiums sein kann.

wegen der inneren Verwandtschaft, die zwischen den beiden kulturhistorischen Reihen besteht. Ziller geht dabei von dem Gedanken aus, den schon Herder und Goethe u. a. ausgesprochen haben: „Die Jugend muss immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.“*) Die erwähnten Stufen in der Kulturgeschichte sollen nun gerade den Apperzeptionsstufen des Individuums einigermafsen entsprechen.**) Der Zögling soll die Wendepunkte der Kulturgeschichte, so weit das für ihn notwendig ist und die Schulzeit es gestattet, geordnet durchleben. Die Geschichte schreitet auch mit Rücksicht darauf im grossen Ganzen chronologisch vorwärts und verträgt sich also nicht mit den sog. konzentrischen Kreisen, wonach der Zögling fast jedes Jahr gewissermafsen eine Reise um die Welt, und dazu noch eine ganz oberflächliche, macht, wodurch mehr die Zerstreuung und die Zerfahrenheit als die Befestigung des Gedankenkreises befördert wird.

Ja, könnte man aber vielleicht einwenden, das hört sich alles recht schön an und es lässt sich auch durch berühmte Namen, wie Herder, Goethe, Herbart etc. stützen; aber wie kann man im Ernste daran denken, dass ein Zögling in acht oder zwölf Jahren die kulturgeschichtliche Entwicklung noch einmal durchmache, wozu die Menschheit mehrere tausend Jahre gebraucht hat? Diesen Einwand werde ich hier auch nicht ganz widerlegen können. Der Zögling muss natürlich vor vielfachen Verirrungen bewahrt bleiben, in die die Menschen zeitweise hineingeraten sind; er darf z. B. auch nicht in's Heidentum wieder versinken. Der Weg muss ihm überhaupt viel bequemer gemacht werden, manches wird ihm gegeben werden müssen, was grosse Denker erst ganz mühsam erfunden und entdeckt haben; er muss mit Rücksicht auf seine Individualität viel rascher und leichter, bloss in nuce, den allgemein menschlichen Entwicklungsgang zurücklegen. Aber auf der andern Seite sind die Kulturstoffe, die Ziller der individuellen Entwicklung korrespondierend in den Lehrplan stellt, nichts ganz Neues. Von jeher ist biblische und nationale Geschichte etc. in den Schulen betrieben worden. Ziller hat nun bloss das Verdienst, dass er diese Stoffe nach wissenschaftlichen Grundsätzen, nach objektiven Gründen zu ordnen und im Lehrplan festzustellen versucht hat. Er will aus dem Lehrplanaggregat ein Lehrplansystem bereiten. Man spreche nicht von erziehendem, charakterbildendem Unterrichte, wenn in Bezug auf die Feststellung des Lehrplanes die reinste Willkür und Launenhaftigkeit, wo nicht Schrullen herrschen. Ein Charakter richtet sich vor allem nach sachlichen Gründen; folglich muss auch ein Erziehungslehrplan nach solchen Gründen, nach wissenschaftlichen Grundsätzen festgestellt werden.

Noch ein anderes schweres Bedenken könnte gegen den Ziller'schen Lehrplan erhoben werden. Man könnte vielleicht meinen, Herr Prof. Ziller scheine nicht ein sehr frommer und national gesinnter Mann gewesen zu sein; denn nach seinem Lehrplan sollten die Zöglinge zuerst gewissermafsen das Heidentum und dann das Judentum kennen lernen.

*) Ziller, Jahrb. f. w. Päd. XIV. S. 113.
**) Ziller, Jahrb. f. w. Päd. XIII. S. 117.

Es liege dann sehr nahe, dass ein christlich getauftes und in christlicher Familie aufgewachsenes Kind in der Ziller'schen Schule zuerst ein Heide und dann einige Jahre lang wieder ein Jude werden solle; denn erst auf der sechsten oder siebenten Stufe erfahre es etwas von dem Leben und von der Lehre unseres Herrn und Heilandes und von unserem Reformator Luther, und dann auf einer noch spätern von unserem Kaiser Wilhelm I., dem Siegreichen. So kann man natürlich denken, wenn man Ziller sowohl, wie die Herbart-Ziller'sche Pädagogik mehr vom Hörensagen als in Wirklichkeit kennt. Man vergisst dabei aber vielleicht, um von Ziller's Persönlichkeit nicht weiter zu sprechen, dass es neben dem Unterrichte noch ein vielleicht eben so weites Gebiet der Zucht gibt, das allerdings bis jetzt weniger wissenschaftlich ausgebaut ist, als die beiden anderen Hauptbegriffe. Unsere modernen Schulen tragen darnach vielleicht auch weniger Bedürfnis, im Gegensatz zu den früheren (vide Frankreich, wo die Religion aus den Schulen entfernt ist); wir sind schon einigermafsen froh, wenn wir nur regieren können. In der Ziller'schen Übungsschule werden wenigstens in praxi die Mafsregeln der unmittelbaren Charakterbildung nicht ganz vernachlässigt. Um von anderm zu schweigen, will ich bloss erwähnen, dass hier während der ganzen Schulzeit in feierlichen Erbauungsstunden an Sonn- und Festtagen das Charakterbild Christi sowohl, wie das Luther's (an dem Reformationsfeste) und das des deutschen Kaisers (am Geburtstage und den anderen nationalen Festtagen) dem kindlichen Gemüte Jahr aus Jahr ein nahe ·geführt wird. Was sich die Kinder auf diese Weise davon aneignen, wird auch nebenbei in den Schulstunden, das Leben Jesu z. B. mit Bezug auf das Kirchenjahr behandelt.*) Ziller stellt diese Stoffe erst auf die späteren Stufen des synthetischen Lehrplans, sowohl wegen der kulturgeschichtlichen Entwicklung, die im Lehrplan im grossen Ganzen festgehalten wird, als auch wegen der Schwierigkeit der Begriffe. Das Kindesgemüt ist also schon erwärmt für diese Persönlichkeiten und weiss vieles von ihnen zu erzählen, bevor sie im synthetischen Unterrichte ausführlich und eingehend methodisch besprochen werden. Von welchem Vorteil das ist, brauche ich nicht weiter auszuführen; ferner brauche ich auch kaum zu erwähnen, dass das zu frühe streng unterrichtliche Darbieten der erhabenen christlichen Begriffe vielleicht selbst gegen die Anforderung des Herrn verstösst (Matth. 7, 6). Wie oft klagt der Herr selbst, der doch die pädagogische Kunst so recht verstand, wie kein zweiter, dass ihn seine Jünger, die doch Erwachsene waren, nicht verständen, — wenn er sie auch nicht gerade nach den formalen Stufen belehrte (vgl. Eberhardt, Poesie in der Volksschule. S. 5). Auf diese könnten wir allerdings auch verzichten — es geschieht ja ohnehin aus Bequemlichkeit in praxi grösstenteils —,

*) Die Kinder werden dadurch auch einigermafsen bewahrt bleiben, die Weihnachtsgeschichten, wie die Weihnachtslieder in der Zeit zwischen Ostern und Pfingsten zu lernen, wie das nach Dr. Staude (V. Schulj. S. 19) leicht geschehen könnte. Dies verträgt sich jedoch nicht mit dem ersten Gesichtspunkte der Konzentration. Über die Anordnung und Auswahl des Stoffes nach Dr. Staude hoffe ich mich im nächsten Jahrbuche ausführlicher auszusprechen.

wenn wir nur annäherungsweise solche pädagogische Künstler wären und keinen Klassenunterricht zu erteilen hätten.

An den Gesinnungsunterricht, an die biblische wie an die nationale Geschichte, kann sich nun leicht die Geographie anschliessen, womit man ziemlich allgemein übereinstimmt, wenn auch der Fortschritt nach den gewöhnlichen dürren Leitfäden noch viel zu bequem ist, um es in praxi ernsthaft zu versuchen.*) Nachdem schon auf der ersten Stufe die einfachsten geographischen Grundbegriffe, wie Himmelsrichtungen, Fluss, Bach, Dorf etc., sowie ein Umriss vom Weichbild der Stadt und der nächsten Umgebung gewonnen worden ist, treten etwa gegen Ende des zweiten Schuljahres im Anschluss an die Reisen Robinson's die Erdteile und die bekannten Länder in schematischen Umrissformen auf (s. Leipziger Seminarbuch S. 35). Im Anschluss an die Wanderungen der Patriarchen werden im dritten Schuljahre Mesopotamien mit Euphrat und Tigris, sowie Kanaan mit Jordan und seinen Auen etc. behandelt. Dazu werden die ähnlichen oder entgegengesetzten geographischen Verhältnisse der Heimat in Beziehung gesetzt, für Leipzig z. B. neben die Zwillingsströme, neben Jordan: die Parthe, Pleisse, Elster und Saale mit ihren Auen etc. Ja, könnte jemand gegen eine solche Anordnung des Lehrstoffes einwenden, da scheint der bekannte pädagogische Grundsatz vom „Nahen zum Fernen" geradezu auf den Kopf gestellt zu sein. Von solchen allgemeinen pädagogischen Imperativen, wie vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten etc., lässt sich überhaupt ein wissenschaftlich gebildeter Pädagoge nicht gerade sehr imponieren. Denn beim Unterrichte muss man manchmal gerade umgekehrt vorgehen, wenn man sich nach den psychologischen Bedingungen des Interesses richtet. Mit derartigen allgemeinen Regeln kann man, wenn es erlaubt ist, mich etwas derb auszudrücken, mehr nur pädagogische Bauern fangen. Interessiert man sich nicht oft eher und mehr für das Fremde als für das Heimatliche? Zumal vom Deutschen sagt man, dass er sich viel mehr für das Ausländische und Entferntere interessiere, als für das Inländische und Nationale, was ja auch so viele politische Tagesblätter eklatant beweisen und wofür überhaupt die gewöhnlichsten psychologischen Erfahrungen sprechen. Warum findet der echte Prophet so selten in seiner Heimat Anklang? Warum gehen so viele deutsche Erfindungen zuerst in's Ausland, bevor sie in Deutschland Eingang

*) Mir ist es nicht ganz begreiflich, wie man gegen das Herbart-Ziller'sche System den Vorwurf des Mechanismus und Schematismus erheben kann (vgl. Poesie in der Volksschule I. S. 8—10, und deutsche Bl. f. erz. Unt. No. 50 (1881) und No. 8 (1882). In den geistlosesten Mechanismus und Schematismus verfällt man aber, wenn man einen der bekannten Dutzend Leitfäden dem Unterrichte zu Grunde legt und Paragraph nach Paragraph durchnimmt, unbekümmert um die bereits vorhandenen Vorstellungen der Individuen und ohne nähere Bezugnahme auf die heimatlichen Verhältnisse. Überhaupt herrscht heutzutage gerade auf dem Gebiete der höheren „geistigen Gewerbe" (z. B. der Erziehungsschulen) der grösste äussere Zwang und Druck, der leerste Formalismus und Bureaukratismus, während das niedere Gewerbe (z. B. der Handwerkerstand etc.) sich der schrankenlosesten Freiheit erfreut, obgleich es doch gerade umgekehrt sein sollte. Über Mechanisierung des Unterrichts hoffe ich fürs nächste Jahrbuch etwas niederzuschreiben; nebenbei will ich auch die Vorwürfe, die gegen das Lehrplansystem erhoben worden sind, so zurückweisen, wie wir es nun einmal von Ziller gelernt haben.

finden? Selbst mit dem Kant'schen wie mit dem Horbart'schen System ist ja dies der Fall gewesen. Haben sie nicht zuerst ausserhalb Preussens, ihrer eigentlichen Heimat, Anklang und Verbreitung gefunden? Wie steht das auch in bezug auf die Einbürgerung der Thermometer? Das vom Franzosen Réaumur konstruierte ist vor allem in Deutschland gebräuchlich, das Fahrenhoit'sche in England und den englischen Kolonieen u. s. w. Von der Mode will ich ganz schweigen. Ja, aber gerade deshalb muss das Heimatliche so sehr betont und in den Vordergrund in unseren Schulen gestellt werden mit Beseitigung des Fremden! Gewiss, nur lassen sich die geistigen Naturgesetze nicht ganz ignorieren. Berücksichtigt man sie nicht, so machen sie sich bei der ersten nächsten Gelegenheit nur um so stärker geltend, was ja auch die gewöhnlichsten Erfahrungen beweisen. Man muss wirklich manchmal von dem räumlich Entfernten zu dem Nahen übergehen; nur auf diese Weise wird das Interesse an dem Heimatlichen erweckt; man lernt es dadurch besser würdigen, gerade so wie einer, der längere Zeit in der Fremde gelebt hat, seine Heimat nun mit ganz anderen Augen ansieht, als derjenige, der über seinen Heimatsort nie hinausgekommen ist. Auch das Heimatsgefühl wird auf diese Weise mehr geweckt und intensiver. Er hat einen anderen Mafsstab für die Beurteilung der Heimat gewonnen. Es findet bei ihm nun nicht mehr das statt, was man vom Kammerdiener sagt, der in seiner Kurzsichtigkeit, aus Mangel an Vergleichungspunkten das Bedeutende seines Herrn so selten herausfindet, während er die Schwächen desselben sehr wohl sieht.*) Durch die Vergleichung des Fremden mit dem Heimatlichen wird beides besser beleuchtet und klarer gemacht. Es kommt ja überhaupt immer bloss auf das psychologisch Naheliegende an, und da kann manchmal das räumlich entfernter Liegende dem Interesse näher liegen als das Heimatliche, zumal wenn man dieses Letztere nicht hat beobachten können. So kann z. B. durch den kulturgeschichtlichen Unterricht der Ararat als Quellgebiet des Euphrat und Tigris dem kindlichen Interesse näher stehen, als das Quellgebiet der Parthe, Pleisse Elster und Saale. Durch das Quellgebiet der ersteren wird erst angeregt, nach dem Ursprung der letzteren näher zu fragen und zu forschen. Es mag also immerhin das Entferntere dem räumlich Näherliegenden im Unterrichte etwas vorangehen oder wenigstens mit demselben in Beziehung gesetzt, das Heimatliche bei Feststellung des Lehrplans durch das Geographische der Kulturgeschichte etwas determiniert werden (vgl. Leipziger Seminarbuch S. 36 u. 37). Wie weit das zu geschehen hat, muss aber im einzelnen festgestellt werden.

Im Anschluss an die Geschichte der thüringischen Landgrafen kann die erweiterte Heimat, Thüringen, die Provinz Sachsen, besprochen werden, im vierten Schuljahr mit Bezug auf die biblische Geschichte eingehender Aegypten, Arabien und im Anschluss an die Siegfriedsagen der Rhein, Main, Spessart, Odenwald, Donau etc., allerdings bloss so weit, als es für das Verständnis der Geschichte notwendig ist und der Geisteszustand des Zöglings es überhaupt gestattet. Zu der Geschichte der Kreuzfahrer können in der Geographie die bis jetzt noch unbesprochenen Länder

*) Ziller, Ethik. S. 137.

behandelt werden, durch die die Kreuzfahrer gezogen sind. Die Geographie von Kleinasien und Griechenland kann dann noch einmal später auftreten und abschliessend behandelt werden im Anschluss an die Reisen des Paulus. Eine rohe Umrissform von Frankreich mit Paris, Sedan etc. wird wohl schon in den drei ersten Schuljahren gewonnen; aber eine eingehendere geographische Besprechung von Frankreich wird vielleicht erst im fünften Schuljahre im Anschluss an die Ausbreitung des Frankenstammes (Chlodwig, Karl d. Gr.) über das heutige Frankreich vorgenommen. Im letzten Schuljahre wird nun das noch einmal wiederholt und mit Bezug auf die französische Revolution oder den Krieg von 1870—71 die Geographie von Frankreich abschliessend behandelt. Man ersieht aus diesem Beispiele, dass auf diese Weise, durch den Anschluss der Geographie an die Kulturgeschichte, das Gute, was die sog. konzentrischen Kreise im Auge haben, nämlich die wiederholte Behandlung, auch zum Vorschein kommt. Das Kulturhistorische bildet gewöhnlich den Ausgangspunkt bei der Besprechung, wenn auch im Verlaufe des Unterrichtes im Geiste unserer modernen geographischen Wissenschaft das Physikalische, Mathematische etc. besonders hervorzuheben ist. Erst auf der Stufe des Systems wird man aber die Begriffe annähernd so ordnen können, wie es in der geographischen Fachwissenschaft geschieht. Unsere geographischen Leitfäden sind aber gewöhnlich streng fachwissenschaftlich geordnet. Schreitet nun der Unterricht bloss darnach vorwärts, so verstösst man gegen das Interesse.

Nach ähnlichen Gesichtspunkten kann nun auch das naturkundliche Material im Lehrplan festgesetzt und angeordnet werden, wenngleich die Naturkunde noch mehr als die Geographie in der engern Heimat einkehren wird. Damit der Zögling so rasch als möglich einen gewissen Überblick über das grosse Material der Natur gewinne, ist es auch im Dienste des Interesses, das immer so gerne vom Umriss ausgeht, zweckmässig, gleich zu Anfang die im Kinde bereits vorhandenen rohen psychischen Allgemeinbegriffe*), wie Vogel, Fisch, Baum etc. zu berücksichtigen, ja mit ihnen vielfach zu beginnen und sich dabei aber dann gleich auf eine kurze, vergleichende Beschreibung der einzelnen Arten, die das Kind aus der Erfahrung kennt, einzulassen und so auf diese Weise den rohen Klassenbegriff zu veranschaulichen und zu klären. Der naturkundliche Unterricht wird vor allem nach dem Interesse der Menschen, des Volkes, an der Natur, z. B. im Anschluss an die Jahreszeiten, vorwärtsschreiten; die Beschäftigungen der Menschen in der Natur, die Verwertung der Naturobjekte im täglichen Haushalt sind besonders zu berücksichtigen; so wird also in der Volksschule vor allem angewandte, landwirtschaftliche, technologische Naturkunde zu betreiben sein, je nach der Individualität der Schulen; in den Mädchenschulen z. B. besonders Gartenbotanik, Gemüsebau u. s. w.

Womit soll nun aber die Naturkunde beginnen? Mit Botanik? mit Zoologie etc.? Und mit welchem von den vielen tausend Gegenständen eines Specialfaches? Sie soll vor allem das Material berücksichtigen, das in der Heimat des Zöglings vorkommt! Ja, da kommt aber fast das gesamte Material der grossen Naturwissenschaft vor. Auf diese Weise kommen wir

*) Volkmann, Psychologie. II. S. 238.

also aus dem Dilemma nicht ganz heraus. Man braucht auch bloss einige der vielen Leitfäden zur Hand zu nehmen, und man wird erkennen, welch' grosse Verschiedenheit, welch' reine Willkür in bezug auf Anordnung und Auswahl herrscht. Natürlich hält jeder Verfasser seine Anordnung und Auswahl für die beste. In der Botanik herrscht vielleicht — nach dem ersten Gesichtspunkt der Konzentration — auch noch einigermaſsen Übereinstimmung: die Pflanzen sind vielleicht nach ihrer Blütezeit angeordnet und nach dem Aufbau der fachwissenschaftlichen Begriffe; aber im übrigen sieht man auch nicht immer recht ein, weshalb diese Pflanzen im ersten Kursus und die anderen im zweiten Kursus beschrieben werden u. s. w. Nun sollen vor allem die Naturobjekte in den Vordergrund treten, die mit dem Leben und den Beschäftigungen des Volkes eng zusammenhängen. Aber die Menschen benutzen und interessieren sich für gar viele Naturgegenstände, so dass uns mit der Wahl immer noch die Qual bleibt.

Ich glaube, diesbezüglich muss man gerade froh sein, dass durch die kulturgeschichtliche Konzentration die Schwierigkeiten in bezug auf Auswahl und Anordnung des natur- und heimatkundlichen Materials einigermaſsen gehoben werden. Darnach werden zunächst die Objekte in der gleichzeitigen Naturkunde besprochen, auf die der kulturhistorische Gesinnungsstoff oder die Geographie direkt hinweisen; darnach muss vor allem die Auswahl und Anordnung, natürlich mit Berücksichtigung des Aufbaues der naturkundlichen Begriffe, getroffen werden. Und die Kulturgeschichte weist wirklich vor allem auf die Gegenstände hin, die auch noch heutzutage mit dem Menschenleben eng verknüpft sind.

Im Sommersemester des ersten Schuljahres, etwa im August oder September oder Oktober, wird das Märchen „Hühnchen und Hähnchen" erzählt. Dasselbe beruht bekanntlich auf der einfachen Thatsache, dass der Hahn die Henne herbeiruft, wenn er ein Korn findet, um es mit ihr zu teilen. (Das ist ja gerade ein charakteristisches Zeichen eines echten, epischen Volksmärchen, dass in demselben eine solche objektive Thatsache bloss poetisch, mit Bezug auf die menschlichen Verhältnisse, ausgeschmückt wird.) Um diese Zeit kann nun der naturkundliche Lehrer die Kinder unsere Haushühner, unser Federvieh beobachten lassen und die Aufmerksamkeit derselben gerade auf die erwähnte Thatsache hinlenken und in dem naturkundlichen Unterrichte darüber sprechen, so dass der Gesinnungslehrer bei der Erzählung des Märchens die naturkundlichen Beobachtungen benutzen kann. Im dritten Schuljahre werden etwa die Kalkgebirge und Kalkhöhlen Kanaans besprochen, in welche die Patriarchen begraben wurden. Auf den Spaziergängen mögen nun mit Rücksicht darauf die Kalkhöhlen und Kalkbrennereien der nächsten Umgegend aufgesucht werden; im naturkundlichen Unterrichte können nun diese Beobachtungen reproduziert resp. es kann der Kalkstein, wie er aussieht, wie er gebrannt, gelöscht und wozu er benutzt wird (Mörtel), daneben vielleicht auch noch die Kreide, der Kalktuff*) etc. besprochen werden. Es braucht ja das nicht gleich so streng wissenschaftlich, etwa nach den Krystallformen zu geschehen, wie es in dem Lehrbuch von Naumann der Fall ist, sondern bloss so, wie auch

*) Der Boden Mühlhausens besteht grossenteils aus Kalktuff.

sonst ein gewöhnlicher Maurer den Kalkstein zu beschreiben vermag. Aus demselben Grunde kann für dieses Semester mit bezug auf die biblische Geschichte, wie auf die Geographie vom toten Meere, der Asphalt und das Steinöl in den Lehrplan gestellt werden.

In der biblischen Geschichte des vierten Schuljahres wird z. B. der Koriander, die Wachtel erwähnt. Soll ich nun im Religionsunterricht etwa Koriandersamen zeigen und mich auf eine ganz oberflächliche naturkundliche Beschreibung einlassen, nach Art unserer biblischen Kommentare? Dadurch würde der religiös-ethische Charakter der Religionsstunde verdorben werden. Oder ich thue das aus diesem Grunde nicht, und das Kind lernt dann bloss ein Wort mehr, ohne genaue Kenntnis der Sache. Auf ein leeres Wort mehr oder weniger kommt es doch heutigen Tages nicht so sehr an, und sicherlich geht daran, an dem übertriebenen Wortkultus, an dem Verbalismus, die Welt auch nicht gleich unter, höchstens das einzelne Volk. Sollte es aber nicht besser sein, wenn ich für die Naturkunde desselben Quartals den Koriander, Anis, Dill, Fenchel, überhaupt unsere Gewürzpflanzen festsetzte?*) Aus demselben Grunde könnte die Wachtel nebst dem Rebhuhn in diesem Semester beschrieben werden und die hühnerartigen Vögel zu einem relativen Abschluss gebracht werden. Dasselbe könnte im fünften Schuljahre mit den Nadelhölzern der Fall sein, wenn z. B. in der Geschichte vom Salomon'schen Tempelbau die Ceder des Libanon auftritt u. s. w. Die Kartoffel, der Tabak, der Mais werden vielleicht zum ersten Male im zweiten Schuljahre im Anschluss an das Pflanzerleben Robinson's in Amerika besprochen; auf der Stufe des Zeitalters der Entdeckungen oder des achtzehnten Jahrhunderts, in welchen z. B. der Anbau der Kartoffel infolge des siebenjährigen Krieges befohlen wurde, werden sie noch einmal eingehender behandelt, und es können nun auch die Nachtschattengewächse ziemlich fachwissenschaftlich systematisiert werden. Der Ölbaum tritt z. B. in der Kulturgeschichte auf; dadurch kann ich veranlasst werden, die verwandten Pflanzen der Heimat: Flieder, Liguster, Esche, vielleicht auch die Weiden, in den Lehrplan dieses Semesters voran zu stellen u. s. w. Ja, selbst wenn man in höheren Schulen die Kepler'schen Gesetze oder das Newton'sche Gravitationsgesetz in dem Semester bespricht, in welchem das Zeitalter dieser Forscher in der Geschichte behandelt wird, so wäre das nicht gegen die kulturhistorische Konzentration, und ebenso wenig, wenn man Chemie (vielleicht in Verbindung mit Mineralogie und Krystallographie) im letzten Schuljahre betreibt, parallel der Geschichte des letzten Jahrhunderts, was ja auch in der Regel geschieht, wenn man auch nicht immer recht weiss, weshalb.

Die Entdeckungen und Erfindungen sind aber sicherlich nicht rein zufällig in dem betreffenden Zeitalter gemacht worden; das erkennt man schon daraus, dass so oft eine Erfindung fast gleichzeitig und unabhängig voneinander von zwei Forschern gemacht wird, wodurch dann die Streitigkeiten in bezug auf die Priorität entstehen (vide Leibnitz und Newton bezüglich der Erfindung der Integralrechnung). Freilich liegt hier noch eine grosse Arbeit vor, um die inneren Fugen, die notwendigen Zusammenhänge

*) Vgl. Niederley in den Programmen der Barth'schen Erziehungsschule.

zwischen den einzelnen Fachwissenschaften und der Kulturgeschichte aufzufinden und nachzuweisen. Ziller sagt diesbezüglich (Vorles. S. 314): „Die Durchführung der beiden Gedanken, einmal eines streng geregelten Fortschrittes und dann eines geordneten Zusammenhanges des Gleichzeitigen, ist die Aufgabe der speziellen Unterrichtslehre, für die gegenwärtig erst zerstreute Materialien vorliegen. Sie hat die aufeinander folgenden Apperzeptionsstufen des Unterrichts aufzusuchen und als notwendig nachzuweisen. Sie hat für diesen Zweck auch den historischen Entwicklungen unserer Fachwissenschaften nachzugehen und manche Lücken in den Überlieferungen über den kulturgeschichtlichen Fortschritt der Menschheit durch Vermutungen auszufüllen. Sie muss sich aber auf dem Grunde von reichen und gründlichen Detailbetrachtungen auferbauen, ohne die auch die allgemeine Pädagogik über vage, missverständliche, die praktische Erziehung nicht fördernde Bestimmungen sich nicht erheben kann. Sie muss also, nachdem das Allgemeinste festgestellt ist, ein ähnliches Verfahren einschlagen, wie es Lessing einschlug, als er die Gesetze des Dramas aufsuchte: er analysierte in seiner Dramaturgie eine Reihe einzelner dramatischer Stücke und brachte sich an ihnen jene Gesetze zum Bewusstsein."

Man muss sich aber hüten, die Geschichte einer Fachwissenschaft bei der speziellen Methodik zu sehr zu berücksichtigen oder gar auf die Spitze zu treiben.*) Das scheint mir z. B. bei Willmann (Didaktik S. 73) der Fall zu sein, wenn er sagt: Das im grossen Stil genetische Verfahren lässt z. B. die Lernenden von der homerischen Erdgestalt ausgehen, macht sie dann zu Schülern des Ptolemäus und später zu solchen des Copernicus u. s. w. Dies halte ich für nicht ganz richtig. Zu einem solchen Verfahren reicht auch die verfügbare Zeit nicht aus; vor Falschem, vor Verirrungen des Menschengeschlechtes müssen die Kinder möglichst bewahrt bleiben (s. oben). Das Kind weiss ja schon in den ersten Schuljahren, dass die Erde eine Kugel ist; diese Copernicanische Anschauung ist ja schon tief in die modernen populären Vorstellungen eingedrungen, wenn auch bloss als Dogma; aber an solche Dogmen glaubt man heutzutage fester als an andere, was ja auch kein Fehler wäre, wenn man auch nur an andere noch glaubte. Das Kind hat auch schon wenigstens durch

*) Grundl. S. 161. Selbst der kulturgeschichtliche Fortschritt, der sonst im Lehrplan festgehalten wird, darf nicht einseitig aufgefasst werden, wie überhaupt bei dem speziellen Ausbau der Methodik sehr verschiedene Gesichtspunkte in Betracht zu ziehen sind. Ich kann mich z. B. auch nicht einverstanden erklären, dass ein Prophetenzeitalter vor das Leben Jesu gestellt werde, wie das Dr. Thrändorf, der ja auf dem Gebiete des Religionsunterrichtes hervorragendes geleistet hat, zu beabsichtigen scheint (vgl. Erläuterungen zum XIII. Jahrb. f. w. P.). Die Propheten des alten Bundes liegen psychologisch uns, resp. dem Zögling ferner als das Evangelium; sie sind wohl auch schwieriger, z. B. Jesaias, der grösste unter ihnen. Ferner ist es auch oft für das Interesse, für das klare Auffassen vorteilhafter — nach dem Gesetze des Kontrastes —, mit einem gewissen Sprunge in eine neue Epoche versetzt zu werden und erst dabei oder nachher die Zwischenglieder, die Vorstufen dazu kennen zu lernen. Kurz, vorläufig stehe ich noch auf dem Standpunkt des Leipziger Seminars, den es zu meiner Zeit einnahm. Aber Thrändorf mag immerhin den Versuch wagen, das Prophetenzeitalter vor das Leben Jesu zu stellen und so für sich zu bearbeiten.

das Schulleben Erdgloben gesehen, so dass wirklich die Kugelgestalt der Erde schon im vierten Schuljahre besprochen und dabei die Grundbegriffe, wie Äquator, Pole, Breiten-, Längenkreise etc., noch bevor ihm dieselben auf den Planigloben gezeigt, gewonnen werden können (vgl. Seminarbuch). Die Vergleichung mit der homerischen Erdgestalt kann dann vielleicht später, nachdem das Richtige schon aufgetreten ist, angestellt werden, falls die Kulturgeschichte darauf notwendig führt und die Zeit es gestattet.

Überhaupt muss man vielfach im Schulunterrichte solche Erfindungen und Entdeckungen, die die betreffende Fachwissenschaft zeitgeschichtlich erst spät gemacht hat, die aber nun doch ganz in den populären Gedankenkreis eingedrungen sind, benutzen und ziemlich frühzeitig in den Lehrplan einsetzen. Auf diese Weise kann die Entwicklung des Einzelnen rascher verlaufen und derselbe kann in verhältnismäfsig kurzer Zeit auf den Höhepunkt moderner Kultur gehoben werden.

Dem Interesse nach sind nun die folgenden Fächer den erwähnten Sachfächern untergeordnet; zunächst die sprachlichen. Dass der deutsche Sprachunterricht mit Geschichte, Geographie und Naturkunde in nähere Beziehung treten kann, brauche ich nicht ausführlich nachzuweisen. Habe ich z. B. zu Anfang des vierten Schuljahres beim Beginne der deutschen Heldensagen das Uhland'sche Gedicht „Jung Siegfried“ zu Grunde gelegt und dasselbe in den Geschichtsstunden inhaltlich durchgesprochen, so kann nun im deutschen Sprachunterricht die Deklamation eingeübt und dann die Wortstellung (Metrum und Reim etc.) in demselben besprochen und dabei neue poetische Begriffe gewonnen werden. Oder es kann im Anschluss an den herrschenden sachlichen Gedankenkreis ein deutscher Aufsatz geschrieben und dabei können neue grammatische Begriffe und Regeln gelernt werden.

Schwieriger gestaltet sich die Sache beim Beginne des Sprachunterrichtes, z. B. auch des fremdsprachlichen. Aber auch hier verlangt die Konzentration nur, dass das Sprachliche auf dem Sachlichen beruhe, überhaupt im Anschluss an den sachlichen herrschenden Gedankenkreis gewonnen werde. In der Sexta z. B. würden nach dem Lehrplan Ziller's in der Geschichte die griechischen Heldensagen zu erzählen sein. Der Knabe sei nun für die homerischen Helden ganz begeistert worden. In der Geographie sind auch die Lokalitäten besprochen worden, auf welchen sich die Helden bewegt haben. Nun können ja im lateinischen Unterrichte auf der Synthese Sätze auftreten, wie: Troja erat in Asia. Troja erat urbs. Priamus rex erat Trojae etc.*) Welchen Vorteil gewinnt man dadurch? Der Sprachlehrer hat erstens mit den sachlichen Verhältnissen nichts mehr zu thun, höchstens wiederholt er sie in der Analyse. Troja, Priamus sind den Schülern aus der Geschichte und Geographie hinlänglich bekannt; er

---

*) Ziller, Jahrbuch f. w. P. XIII S. 70 und Erläuterungen dazu. Einzelne Sätze in den ersten Einheiten sind noch zu verbessern. Anstoss an denselben haben auch viele Herren in Plauen genommen; sie haben ein richtiges Gefühl gehabt, doch den entscheidenden Grund dagegen haben sie nicht anzuführen vermocht. Die besseren Gründe sind wie gewöhnlich auf Seite Ziller's.

kann seine Aufgabe direkt auf die Gewinnung von Sprachformen, Vokabeln und Begriffen, z. B. der Kasusendungen und Geschlechtsregeln richten. Zweitens ruht hier das Formale auf dem sachlichen Interesse. Es sind nicht unverstandene Worte und Sätze, aus allen möglichen Sachgebieten zusammengewürfelt, was ja auch nicht zu einer wohlgeordneten Konstitution des Geistesleben beiträgt.*) Es wird nur, sobald es die gewonnenen sprachlichen Begriffe erlauben, gestrebt, eine zusammenhängende, möglichst klassische Lektüre dem ferneren Sprachunterrichte zu Grunde zu legen, entsprechend dem Grundsatze von Jean Paul, dass ein Lieblingsbuch, dessen Inhalt uns dauernd fesselt, zugleich das beste Sprachbuch ist. Hierbei kommt nun freilich vor allem darauf viel an, dass zwischen Sprach- und Sachfächern das richtige Verhältnis hergestellt ist, woran es allerdings gewöhnlich fehlt, denn die Sprachstunden haben in erster Linie sprachliche, d. i. grammatische und stilistische Gesichtspunkte zu verfolgen, und es muss darin ein gesetzmäfsiger Fortschritt erreicht werden (Ziller, Vorl. S. 178). Da, wo es an dieser Ordnung fehlt, wo überhaupt der Inhalt des Klassikers nicht in der Geschichte bearbeitet worden ist, da wird allerdings der Sprachlehrer das Inhaltliche zuerst besprechen müssen, bevor er die rein sprachliche Synthese beginnt.

In ähnlicher Weise tritt das Mathematische zu den Sachfächern, vor allem zu den naturkundlichen, resp. heimatlichen und gewerblichen Verhältnissen in Beziehung. Bespreche ich z. B. im dritten Schuljahre in der Naturkunde die Tiere der Nomaden, unser Gross- und Kleinvieh, so kann ich in den Rechenstunden, falls es sonst die fachlichen Begriffe erlauben, vielleicht mit unseren Fleischpreisen rechnen. Im Frühjahr des vierten Schuljahres werden etwa die Singvögel und deren Nutzen besprochen. Im gleichzeitigen Rechnen kann ich nun mit Bezug darauf die Aufgabe ausrechnen lassen, die z. B. in unserm „Mühlhäuser Anzeiger“ (1882 No. 143) ausführlich steht: was ein Vogelnest wert ist, in welchem sich fünf junge Grasmücken befinden, von denen jede im Durchschnitt täglich 50 Raupen verzehrt u. s. w. Im letzten Schuljahre der Volksschule wird wohl mit Bezug auf die französische Revolution das Lied von der Glocke behandelt. In der Naturkunde wird nun der Glockenguss und das Glockenmetall, nachdem eine etwaige Glockenfabrik in der Heimat besucht worden ist, besprochen. Im Anschluss an die Metalllegierungen kann nun die Mischungsrechnung, eine Art Prozentrechnung, behandelt werden. Dass sich auch auf den höheren Stufen die mathematischen Begriffe im Anschluss an Aufgaben aus der Physik gewinnen lassen, ist leicht ersichtlich, da es ja teilweise schon geschieht. Auf den niederen Stufen können vor allem im Rechnen auch die Zahlen benutzt werden, die in der Geschichte und Geographie vorkommen, statt immer mit bloss beliebigen Zahlen zu rechnen; z. B. kann ich ausrechnen, in welchem Verhältnis die Grösse und Einwohnerzahl von Preussen zu der von Bayern steht und dabei eine neue Art von Division lernen. In einer methodischen Einheit dürfen auch nicht alle möglichen Sachverhältnisse durcheinander gemischt werden, wie das in den

*) Günther, Jahrb. XIII, 149.

gewöhnlichen Rechenbüchern geschieht, die **bloss** den formalen Fortschritt berücksichtigen. Das trägt auch bloss zur Hemmung und zur Zerstreuung bei, wie die Sätze in der Grammatik, wenn sie aus allen möglichen bekannten und unbekannten Verhältnissen in rascher Aufeinanderfolge bunt zusammengewürfelt sind. Im Rechnen sind auch vor allem die nationalökonomischen und finanzwissenschaftlichen Begriffe und Gesetze zu gewinnen.

Ähnlich schliesst sich auch das **Zeichnen** an. Wenn ich in der Naturkunde zu Anfang des Frühlings das Leberblümchen bespreche, so kann dasselbe oder wenigstens die Blätter im Zeichenunterricht gezeichnet werden und im Anschluss daran können neue Zeichenbegriffe, das Zeichnen von Ovalen u. dgl., gelernt werden. Oder ich beschreibe im Winter Eis und Schnee in der Naturkunde; dann kann der Zeichenlehrer die schönen Figuren der Schneekrystalle zeichnen lassen, wie ich ja das auch in der hiesigen Bürgerschule gesehen habe. Auf der sechsten Stufe (Schuljahr) bespreche ich als eine Folge der Kreuzzüge die Kunst des Mittelalters, etwa den gotischen Baustil. Im Zeichnen kann nun zur besseren Veranschaulichung ein solcher Spitzbogen oder Fenster oder gar eine heimatliche gotische Kirche gezeichnet werden, falls es die gewonnenen technischen Handgriffe erlauben.

Durch den technischen **Handarbeitsunterricht** soll nun besonders die Hand und das Auge praktisch gebildet werden. Sie sind also kein **strenger Unterrichts**gegenstand, sondern stehen mehr zum Schulleben in Beziehung. Es kann dabei aus einem guten und interessanten Buche vorgelesen oder gesungen und mitunter auch in artiger Weise unterhalten werden, in dem Sinne, wie Schiller in dem Liede von der Glocke sagt: Wenn gute Reden sie begleiten, dann fliesst die Arbeit munter fort. In diesen praktischen Beschäftigungen werden auf den untersten Stufen vor allem die Arbeiten des Kindergartens fortgeführt, also Hexentaschen und Täubchen gefaltet und Buchzeichen etc. geflochten. Auf den späteren Stufen werden z. B. die Netze für die geometrischen Körper gezeichnet und aus Pappe ausgeschnitten und dann zu Säulen und Pyramiden etc. zusammengeklebt. Im Sommersemester können Pflanzen gepresst und ins Herbarium eingelegt, im Winter einfache physikalische und astronomische Apparate verfertigt werden, womit dann experimentiert und beobachtet wird.*)

Im **Turnen** soll nun in bewusster, beabsichtigter Weise der Leib geübt und gekräftigt und zu einem geschickten Werkzeuge des Geistes und des Willens gemacht werden. Direkt wird hier nur auf den Körper und dessen Glieder eingewirkt und nur indirekt auf den Geist. Deshalb steht das Turnen auch ausserhalb der geistigen Konzentration; es muss vor allem nach physiologisch-anatomischen Gesichtspunkten fortschreiten und erteilt werden. Bloss hie und da kann es etwas auf die synthetischen Geistesfächer Bezug nehmen, sowie auch nach dem ersten konzentrierenden Gesichtspunkt auf die Jahreszeiten, z. B. bei den Spielen, die ja volksgemäſs mit den Jahreszeiten zusammenhängen. Wenn z. B. im ersten Schuljahr

*) Vgl. die Handwerksbücher von Barth und Niederley.

die schönen Geschichten*) vom Wolf und Fuchs oder Bär in darstellender Unterrichtsform erzählt werden, so mögen in den gleichzeitigen Turnstunden auch diese Volksspiele gespielt werden, die von diesen Tieren ihren Namen haben und wohl an dieselben auch erinnern. Oder es wird in der Geschichte von der Schlachtordnung Epaminonda's gesprochen, und in den darauffolgenden Turnstunden kann nun auch die schiefe Schlachtordnung in Wirklichkeit nachgebildet werden, u. s. w. Das Turnen ist in echt militärischem Geiste zu erteilen, womöglich in derselben Strammheit und Exaktheit. Wenn nun das Turnen noch über die Schulzeit hinaus, wie es notwendig ist, gepflegt wird, so kann vielleicht die aktive Militärzeit noch etwas abgekürzt werden, wodurch man auch, so viel ich weiss, den Ideen Scharnhorst's noch etwas näher käme.

Die Reihe der Fächer schliesst endlich das Singen ab, das aber deshalb nicht als minderwichtig im Erziehungsunterricht angesehen werden darf; denn alle Fächer sind relativ gleichwertig und in der Regel mit mindestens zwei wöchentlichen Unterrichtsstunden auszurüsten. Manche einfache Volks- und Marschlieder können dazu auch noch auf Spaziergängen und Schulreisen gelernt werden. Durch den Gesangunterricht soll vor allem die Heiterkeit des Gemütes befördert werden.**) Die Lieder können sich nun dem synthetischen Gesinnungsunterricht, wie der Naturkunde, den Jahreszeiten, dem Schulleben und dem Kirchenjahre anschliessen. Vor allem sind die echten und schönen Volkslieder zu pflegen, die man stets gern — wenn auch einstimmig — singt oder wenigstens gern singen hört. So liess z. B. mein Freund und Kollege Schneider (jetzt Lehrer im rauhen Hause) im 4. oder 5. Schuljahre im Anschluss an das Pyramidenland das Volkslied singen: Ein lust'ger Musikante marschierte einst am Nil, oder im letzten Schuljahr im Anschluss an die Geschichte Andreas Hofer's das wehmütige: Zu Mantua in Banden, u. s. w.

So sehen wir also, das Konzentrationsprinzip im Herbart-Ziller'schen Sinne hat zwei Seiten, die eine, die von der werdenden Persönlichkeit, von der Individualität hergenommen ist, und die zweite, die in den synthetischen Unterrichtsfächern liegt; wir können die letztere die kulturhistorische Konzentration nennen.***) In logischer Hinsicht

*) Für sechs- oder siebenjährige Kinder sind es nicht etwa Märchen — der Ausdruck wird auch im Ziele nicht gebraucht —, sondern Geschichten und zwar wahre. Auf ihre Objektivität wird überhaupt nicht reflektiert. Der Lehrer muss es natürlich verstehen, dieselben in der Form des darstellenden Unterrichts (Jahrb. XIII. f. w. P. und Erläuterungen) so zu erzählen, dass die Kinder ganz darin leben und weben und gar keinen Anstoss an denselben nehmen. Auf diese Weise können selbst frühreife Knaben, wie ich aus Erfahrung weiss, wieder etwas kindlich werden.

**) Vgl. Erläuterungen zum Jahrb. XIII. S. 38. Treffend spricht sich auch der grosse englische Geschichtsforscher Carlyle über den Gesang (bei der Arbeit) aus: „Gebt mir, o gebt mir den heitern Mann, der bei seiner Arbeit singt! Er wird in derselben Zeit mehr thun als ein anderer, er wird es besser thun, er wird länger ausdauern. Man fühlt kaum Ermüdung, wenn man zur Musik marschiert. Wenn Anstrengungen bleibend nützlich sein sollen, müssen sie wandellos freudig sein, sonnigen Geistes, anmutig aus Frohsinn und schön, weil hellsinnig (Oswald, Th. Carlyle: Ein Lebensbild).

***) Unlängst konnte man bemerken, wie selbst auf unsere Zeitungsschreiber diese Art der Konzentration eingewirkt hatte. Infolge einer bedeutsamen Rede waren sie nämlich genötigt, die Herbstzeitlosen — und zwar die eigentlichen —, obgleich

ist nun, wie gesagt, der letztere Begriff dem erstern untergeordnet — denn die synthetischen Bildungselemente der Kulturgeschichte sollen vor allem Eigentum des Individuums werden —, aber nicht in psychologischer, weil ein edler Charakter, ein entschiedener Wille in der Regel auf grosser Einsicht, auf einem durchgebildeten Gedankenkreise mittelbar beruht.*) Beide Begriffe müssen auch bei der Anordnung des Lehrstoffes und im praktischen Unterrichte richtig miteinander verbunden und berücksichtigt werden. Bei der Feststellung eines einigermaſsen objektiven Lehrplans, also eines Lehrplans nach wissenschaftlichen Grundsätzen entworfen, wird man mehr den Direktiven nachgehen, die in den kulturhistorischen Fächern liegen. Diese Wechselwirkung und gegenseitige Bezugnahme der synthetischen Unterrichtsfächer und die Feststellung des Lehrstoffes darnach ist vor allem die Konzentration des Unterrichts.**) Den individuellen Gesichtspunkt wird hauptsächlich die einzelne Schule bei dem Entwurf ihres Lehrplans, sowie der einzelne Lehrer bei seinem praktischen Unterricht zu berücksichtigen und mit dem objektiven Gesichtspunkt in richtiger Weise zu verschmelzen haben. Bloss hier und da wird der individuelle Gesichtspunkt bei der allgemeinen Feststellung des Lehrstoffes

---

wir im Rosenmonate lebten, naturgeschichtlich zu beschreiben. So weit gehen wir übrigens gar nicht im Unterrichte. Die Herbstzeitlosen werden nach dem ersten Gesichtspunkte der Konzentration vor allem im Herbste und höchstens die Blätter im Frühjahr näher betrachtet.

*) In der letzten Zeit will man den Unterricht und den Einfluss der Schulen etwas herabdrücken, ganz im Gegensatz zu den bekannten Lobreden vor zehn oder sechzehn Jahren; denn damals hatte kein anderer als der deutsche Schulmeister die grossen Siege gewonnen. Und heute? Nun, man lese die letzten Verhandlungen im deutschen Reichstage, und man wird finden, in welchen Misskredit das Wort „Schulmeister" gekommen ist; denn wenn ich mich recht erinnere, so wäre bald ein Abgeordneter deswegen zur Ordnung gerufen worden. Und sicherlich ist daran nicht bloss Herr Richter, der sich sonst so gern als der Vertreter des Schulmeisterstandes ansieht (dessen Freundschaft aber bei dieser Gelegenheit in ihrem wahren Werte erkannt wurde — d. Red.) oder Herr v. Puttkammer durch seine bekannte richtende Rede schuld, sondern auch noch viele andere. Und merkwürdig genug, fast dieselben Männer, die vor zehn oder zwanzig Jahren nicht genug Aufhebens von dem Einfluss der Schulen machen konnten, blasen jetzt ganz gewaltig zum Rückzug, nachdem sich einige Übelstände in der heutigen Gesellschaft gezeigt haben, woran allerdings nicht bloss die Schulen oder einzelne Lehrer, sondern mehr oder minder fast alle Glieder der Gesellschaft schuld sind (vgl. Dittes, Paedagogium III, 2 und 3 in dem sonst lesenswerten Artikel von W. Nagl). Ja, selbst auf der letzten Generalversammlung des Vereins f. w. Päd. nahm ein Schüler Ziller's an der Formulierung Anstoss: dass der Unterricht (mittelbar) den Charakter begründen solle und empfahl „Bescheidenheit". Diese ist nun gewiss eine sehr wertvolle Tugend, und bei der bekannten menschlichen Schwäche wird man auch nicht mit objektiver Gewissheit einen Charakter „konstruieren" können. Aber subjektiv müssen wir an die Erreichbarkeit des Zieles bei sonst normalen Verhältnissen wenigstens glauben, wenn wir nur sonst unsere Schuldigkeit thun und uns alle mögliche Mühe geben; denn in dem Streben nach dem Guten, davon können wir überzeugt sein, werden wir auch von einer höheren Kraft unterstützt. Also lieber etwas zu viel Gewicht in die Unterrichtsthätigkeit legen als zu wenig, weil sonst unser Streben, wenn wir nicht diese optimistische Voraussetzung machen, leicht gehemmt wird! Wie oft bestimmt nicht ein einzelnes Werk die Willensrichtung eines Zeitalters!

**) Die normativen Gesichtspunkte, die auch beim Aufbau des Lehrplans, wie des individuellen Charakters gleichmäſsig zu berücksichtigen sind, lese man in Ziller's Ethik § 10 u. 20 nach.

in den Vordergrund treten, im Dienste des Interesses, das sich manchmal von der Seite der Individualitätssphäre aus besonders geltend macht, also mit Bezug auf die Jahreszeiten (z. B. Gedichte etc.), auf das Schul- und Kirchenleben etc. Die einzelnen Beispiele, die ich oben bei der Entwicklung der Gesichtspunkte zur grösseren Verdeutlichung angeführt habe, stehen nicht unbedingt fest. Wenn einmal die speziellen Methoden- und Lehrbücher nach den Herbart-Ziller'schen Gesichtspunkten geschrieben werden, dann wird sich wohl noch manches ändern und man wird auch noch auf besseres kommen. Fertig wird man ja auch in paedagogicis nie werden. Es kommt dabei hauptsächlich darauf an, dass eine richtige pädagogische Phantasie geweckt und eine richtige pädagogische Kunst gepflegt wird, so dass man sich allmählich vom gewöhnlichen Schulkram und -Schlendrian befreit. Durch blosses Arbeiten am grünen Tische wird das allerdings kaum möglich sein.

Die Herbart-Ziller'sche Konzentration des Unterrichts ist ja auch nicht etwas absolut Neues.*) Sie hat schon früher in unseren alten Schulen geherrscht, nur etwas einseitig. In den letzten Jahrzehnten sind mit der fast ausschliesslichen Betonung des sonst berechtigten und fortschreitenden Prinzipes der Teilung der Arbeit, mit der Herrschaft der Wissenschaftsatomistik, viele neue Fächer und viel neuer Lehrstoff in den Lehrplan aufgenommen worden. Man ist also etwas zu sehr in das bekannte Extrem geraten. Es gilt nun die Hauptfächer aufrecht zu erhalten, so wie ich es angedeutet habe, und die inneren Fäden zwischen denselben aufzusuchen und wissenschaftlich nachzuweisen im Dienste der Idee der Konzentration des Geistes und Willens. Bei einem solchen Streben kann man ja auch einzelne Missgriffe machen; denn vor Irrtümern ist bekanntlich Niemand, auch die Wissenschaft nicht ganz gefeit. Aber schon das Streben nach dem Wahren, Guten und Schönen ist, wie auch Lessing in dem bekannten Ausspruche so scharf hervorhebt, anerkennenswert, und nur die Ideen erziehen, wie schon Herder sagt, in Wahrheit die Menschheit.

*) Vielfach hält man es für nötig, die Herbartianer zu tadeln, dass sie ihr Unterrichtssystem und ihre Unterrichtsgrundsätze für etwas „absolut Neues“ anpreisen und ausgeben. Wo ist dies aber geschehen, dass solcher Tadel berechtigt wäre? D. Redact.

Druckfehlerberichtigung: auf Seite 19, Zeile 7 v. o., statt 1810 **1809**, Zeile 26 v. o. statt 1833 **1831**, Zeile 28 v. o. vor Königsberg einzuschalten: (1833).

II. Mitteilungen.

Präparation: Joseph's Erhöhung.*)

Von Dr. Staude in Eisenach.

Erstes Stück: Joseph im Gefängnis.

Ziel: (von den Kindern selbst aufzustellen) Wie es Joseph im Gefängnis geht.

I. Was meint ihr? Anfangs geht es ihm gewiss schlecht; er sitzt wohl mit Ketten festgebunden ganz allein in seiner finstern Zelle, das hatte sein zorniger Herr

*) Diese Präparation ist für das dritte Schuljahr bestimmt und gehört zu einer zusammenhängenden Reihe von Präparationen (Urgeschichte, Patriarchengeschichte), die der Verfasser im nächsten Jahre zu veröffentlichen gedenkt.

befohlen. Ist Joseph wirklich ganz allein? Gott ist bei ihm. Wusste das Joseph? Und woher? Er hatte von seinem Vater und aus seinem Leben gelernt: „Der Herr behütet alle, die ihn lieben"; er wusste: Ich war dem lieben Gott treu, ich bin unschuldig, also behütet er auch mich. Aber Gott lässt es mir doch so schlecht gehen, er ist doch vielleicht böse auf mich? Nein; „Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er". Ich weiss freilich nicht, warum mir's der Herr so schlecht gehen lässt, aber Gott weiss es schon. Wie wird sich da Joseph in seinem finstern Kerker getröstet haben? (Und ob ich schon wanderte . . . Befiehl dem Herrn deine Wege . . . Der Herr ist nah allen . . . Der Herr hat's gegeben . . . Was Gott thut, das ist wohlgethan . . .).

Aber wie soll ihm der liebe Gott im Gefängnis helfen? Aus den Vermutungen der Kinder wird sich — durch Erinnerung daran, wie Gott in der vorigen Geschichte dem armen Sklaven mittelst der wohlverdienten Gunst seines Herrn half — besonders der eine Gedanke als wahrscheinlich bewähren, dass Gottes Güte und Joseph's Tüchtigkeit ihm die Gnade seines neuen Herrn im Gefängnis (des Aufsehers, Kerkermeisters, „Amtmanns") verschafft; der wird ihm dann seine Ketten abnehmen, ihm eine bessere Zelle, bessere Nahrung geben, ihn vielleicht gar frei im Gefängnis umhergehen lassen, und Joseph wird ihm dafür bei seiner Arbeit fleissig und treulich helfen.

Nun sage ich euch noch, dass der Kerker in dem Hause Potiphar's war. Also? Der Kerkermeister kannte Joseph schon und wusste wie tüchtig er war, darum liess er sich von ihm sein Amt besorgen. Joseph ging frei von Zelle zu Zelle, brachte den Gefangenen Speise und Trank, ward Herr über die niederen Gefängniswärter, schloss die ein, welche der König in's Gefängnis schickte, schloss denen wieder auf, die der König loszulassen befahl. So ging es ihm ja ganz gut, nur sich selbst konnte er die Gefängnisthüre nicht aufschliessen, die Gefangenen kamen und gingen, Joseph musste bleiben. Was mag er da gedacht haben, als Jahr für Jahr verging? Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn, er wird's wohl machen.

II. a. Darbietung (1. Mos. 39, 21—40, 23) in drei Hauptabschnitten, Wiedererzählung, mit den sich noch nötig zeigenden Sach- und Worterklärungen. Klarlegung der Thatsachen und ihres Zusammenhangs. Disposition: Joseph findet Gnade bei dem Kerkermeister, er deutet die beiden Träume, und seine Deutung geht in Erfüllung.

Es empfiehlt sich, die Kinder den Versuch der Deutung vor dem Bericht über Joseph's Deutung machen zu lassen, wenn es auch nur wäre, ihnen die Schwierigkeit der Deutung zum Bewusstsein zu bringen; auch mag der Lehrer am Schlusse der Erzählung die Frage aufwerfen: Warum hat Gott diese Träume geschickt, sie von Joseph deuten und in Erfüllung gehen lassen? um dann die darauf sich bauende Hoffnung der Kinder für Joseph durch den Bericht über des Schenken Undankbarkeit wieder niederzuschlagen.

b. Wer half dem Joseph im Gefängnis? Die Gnade Gottes, welche das Herz des Kerkermeisters freundlich gegen ihn macht (cf. wie Gott das Herz Laban's und Esau's zur Freundlichkeit lenkte), und die eigene Tüchtigkeit; er zeigt sich als einen fleissigen, geschickten und treuen Diener, sonst wäre nicht er, der Gefangene, zum Aufseher der Gefangenen gemacht worden.

Was erfahren wir über Joseph's Herz? Joseph hatte Mitleid mit den zwei Gefangenen (mit den übrigen gewiss ebenfalls), er wollte ihr trauriges Herz gern fröhlich machen, er fragte nach ihrem Schmerz und wollte sie trösten. Joseph hatte ein mitleidiges, freundliches Herz („Weinet mit den Weinenden"); das hatten die Gefangenen bald gemerkt, darum sagten sie ihm ihre Geheimnisse und klagten ihm ihr Leid.

Wie zeigt sich Joseph's Herz beim Auslegen der Träume? Joseph ist fromm und demütig; er denkt, nur Gott kann Träume in Erfüllung gehen lassen und nur er kann Träume deuten (die etwas bedeuten); wenn ich es auch fertig bringe, so kommt das nicht von meiner Klugheit, sondern von Gott, der mir den rechten Gedanken giebt.

Und weil Joseph so demütig war, liess ihm Gott einen richtigen Blick in das Herz und in die Zukunft der beiden vornehmen Gefangenen thun. Könnt ihr diesen Blick in das Herz der Gefangenen nun auch thun? Der Schenk hatte wohl nur ein kleines Unrecht gethan, darum hatte er ein gutes Gewissen und hoffte auf die Gnade des Königs nach drei Tagen (wo der Geburtstag des Königs war, an dem er gern

begnadigte) und dachte, er werde ihm bald wieder Wein einschenken — daher sein Traum. Der Bäcker aber hatte eine grosse Sünde gethan, darum hatte er ein böses Gewissen und fürchtete den Zorn des gerechten Königs, wenn alle seine bösen Thaten herausgekommen wären; darum glaubte er, er würde nie mehr Gebäck zum König hinbringen und träumte von den Vögeln, die das Gebäck wegfrassen und dann vielleicht von ihm selber am Galgen frassen. Aus den Unterredungen mit den Beiden hatte Joseph das alles erfahren, und so hatte es Gott dem klugen Jüngling leicht gemacht, die Träume zu deuten und liess sie dann auch in Erfüllung gehen.

Eine Hoffnung war noch in Joseph's Herzen, die ihr auch gehabt habt, als ich euch die Deutung der Träume erzählte? Joseph hoffte: Der Schenk wird mich nicht vergessen, er wird auch mich trösten und beglücken, wie ich ihn getröstet und beglückt habe, er wird dem König mein Unglück und meine Unschuld erzählen, und der wird mich dann frei lassen. Aber die Hoffnung war falsch. Warum? Der Schenk hatte ein undankbares Herz, er vergass den freundlichen Joseph, weil er nur an sich und an sein Glück dachte und nur sich selbst liebte, aber nicht den unglücklichen Knecht im Gefängnis; er wollte nicht mit den Weinenden weinen.

So wartete und wartete der arme Joseph Wochen, Monate, Jahre, aber es kam kein Bote des Königs, welcher sagte: Du bist frei. Da wurde er wohl betrübt, dass er vergebens auf den Schenken vertraut hatte. Was wird er da gethan haben? Er vertraute jetzt wieder allein auf Gott, denn er sah, auf Menschen kann man sich nicht verlassen. Und so wartete er geduldig zwei ganze Jahre und war nun schon zehn Jahre im Gefängnis. Ob der liebe Gott den frommen Joseph wohl auch vergessen wird wie der Schenk? Er wird ihn gewiss erretten und die Träume und ihre Erfüllung sind gewiss nicht umsonst und nur zum Spass von Gott geschickt worden.

Zweites Stük: Joseph's Erhöhung.

Ziel: Was werde ich euch erzählen? Wie Joseph aus dem Gefängnis kommt.

I. Wie soll er herauskommen? Er konnte heraus kommen wie der Schenk zum Glück und wie der Bäcker zum bösen Tod am Galgen. Der liebe Gott wird's schon wohl machen. Hatte denn der liebe Gott in der vorigen Geschichte gar nichts für Joseph gethan? Er hatte ihn den Traum des Schenken so gut deuten lassen, und dieser konnte ihm dafür beim König helfen. Aber der vergass ihn ja. Vielleicht dachte er endlich doch wieder an ihn. Ja, von selbst wird der undankbare Mann wohl nicht an Joseph gedacht haben. Da konnte ihn ja der liebe Gott daran erinnern. Aber wie? Er konnte ihm wieder einen Traum schicken, den er nicht auslegen konnte, da musste er zu Joseph kommen . . . Aber da hätte der Schenk doch vielleicht dem König wieder nichts gesagt, sondern den Joseph bloss für sich benutzt und wieder nichts für ihn gethan. Ich weiss noch einen besseren Weg, wie der liebe Gott es machen konnte (wenn er einen recht seltsamen Traum schicken konnte)? Er konnte dem König einen Traum schicken, den Niemand deuten konnte, das hörte der Schenk, da dachte er an Joseph und wollte seinem König einen Gefallen thun, damit er ihm gnädig wäre, der König fragte Joseph, Joseph konnte den Traum deuten und der König war vielleicht dankbarer und liess ihn frei. Das wäre ja ganz prächtig, wenn alles so käme.

Wir wollen sehen, ob der liebe Gott diesen Weg ging.

II. a. Erzählung (1. Mos. 41) in vier Hauptstücken. Wiedererzählung. Die nötigen Erörterungen über einzelnes Nichtverstandenes. Klarlegung der Thatsachen und ihres Zusammenhanges. Disposition: Die Träume des Königs, die Deutung und der Rat Joseph's, Joseph's Erhöhung, die Thätigkeit (Arbeit) Joseph's.

Während der Erzählung mag der Lehrer, bevor er die Deutung Joseph's mitteilt, die Schüler zur Deutung anregen, um sie durch Misslingen dieses Versuches erkennen zu lassen, wie schwierig diese Deutung sei, und dass sie nur Gott kenne und der, dem er die Weisheit gebe. Auch kann nach der Erzählung der eigentlichen Deutung die Frage zur Beantwortung vorgelegt werden: Aber da ist noch gar nicht das merkwürdigste gedeutet; dass nämlich die dürren Kühe von der gegewaltigen Mahlzeit gar nicht dicker wurden?

b. Warum half denn die Weisheit der ägyptischen Weisen nichts und warum konnte kein Wahrsager dem König die Wahrheit sagen? Sie glaubten nicht an den wahren Gott, sie waren Heiden, Götzendiener; aber Götzen sind tot und können den Menschen keine Weisheit geben. Wofür war das gut, dass die Weisen die Träume

nicht deuten konnten? Da musste dem Schenken Josephs Deutung einfallen, und Joseph musste geholt werden.

Aber war der König von Ägypten nicht zu stolz, um sich von einem gefangenen Sklaven die Wahrheit sagen zu lassen, und dachte er nicht daran, dass dann seine weisen Priester sich vor dem fremden niedrigen Mann schämen müssten? Er war sehr bekümmert und ängstlich, er dachte der Traum müsse etwas sehr wichtiges bedeuten und wollte es durchaus herausbringen, da war's ihm einerlei, ob es ihm ein Sklave oder ein Priester sagte.

Und war es denn etwas wichtiges? Es war sehr wichtig für Pharao und für das ganze ägyptische Land, denn Gott verkündigte ihm mit dem Traum sieben fruchtbare und sieben unfruchtbare Jahre, und wenn das Pharao nicht erfahren hätte, so wäre in den sieben ersten Jahren nichts gesammelt worden, und das ganze Volk wäre dann verhungert. Darum war es ein Glück für Pharao, dass er Joseph aus dem Gefängnis holen liess und ihm und seinem Gott glaubte.

Was hätte wohl ein Anderer gedacht und geantwortet, wenn ein König ihn angeredet hätte: „Ich habe von dir sagen gehört, wenn du einen Traum hörest, so kannst du ihn deuten?" Ei, der hat eine gute Meinung von mir, da muss ich recht gross thun und prahlen und sagen: Jawohl, ich bin klüger wie alle anderen Leute und kann alle Träume auslegen. Warum that das Joseph nicht? Er war nicht hochmütig, sondern demütig und fromm; er dachte: Gott hat die Träume gesandt und kann sie allein auslegen, und wenn ich es kann, so habe ich die Weisheit von ihm bekommen (cf. sein früheres Benehmen in gleichem Fall).

Die Deutung war klug und weise, aber hätte wohl die Deutung allein dem ägyptischen Lande geholfen? Joseph half dem Pharao noch weiter mit seinem klugen Rat, dass er von einem weisen Mann in den guten Jahren einen recht grossen Vorrat sammeln lassen soll für die schlechte Zeit. (Genügt es dann nicht, einfach allen Ägyptern die Deutung Josephs zu verkündigen? Die Meisten hätten es doch nicht geglaubt, und wenn es einer glaubte, so konnte er doch nur für sich sorgen, nicht für die vielen Armen und für die, welche kein Feld hatten.)

Dachte wohl Joseph daran, dass er selbst gut und weise genug sei für dies grosse und herrliche Amt? Er war zu demütig und bescheiden dazu, er glaubte auch, dass der König keinen fremden, niedrigen Mann über alle vornehmen ägyptischen Kämmerer und Hofmeister und Priester setzen würde.

Aber der König that es doch, wenn auch die Vornehmen darüber murrten. Warum? Er dachte: Joseph ist klüger als alle die vornehmen Herren, darum wird er auch das grosse und schwere Amt besser besorgen können, und sein Gott wird ihm Glück dazu geben; er verdient die grosse Ehre am meisten, denn er hat mir die Gefahr vorausgesagt und gleich die Rettung dazu.

Was urteilt ihr darüber? Das war schön von Pharao, er war für den guten Dienst Josephs dankbarer als der Schenk. Und sein Dank war gross, denn er machte Joseph (Aufzählung aller Ehrenbezeugungen; jeder mit dem königlichen Siegelring untersiegelte Befehl Josephs galt als ein Befehl des Königs u. s. w.) zum zweiten König in Ägypten.

Das war ein seltsamer Tag für Joseph. Warum? Am Morgen war Joseph ein Bettler, am Abend der reichste von allen Reichen in Ägypten, am Morgen war er ein Gefangener, am Abend ein Herr über ein grosses Volk, am Morgen war er ein elender Sklave, am Abend ein herrlicher König. Das wird er wohl zuerst selber nicht geglaubt haben, er hat wohl gedacht, ich träume nur; das Glück war auch gar zu gross und war gar zu rasch gekommen. Könnt ihr euch denken, was Joseph am Abend dieses merkwürdigen Tages gethan haben wird als er allein war in seinem herrlichen Königszimmer? Er kniete nieder und weinte vor Freuden und betete zu Gott: Das hast du gethan, du lieber treuer Gott, du hast mich erhöht aus meinem Gefängnis zum König über Ägyptenland; ich habe ja immer geglaubt, du wirst es wohl machen, aber du hast es herrlich gemacht, weit herrlicher als ich es verdient habe; ich will dir danken und dich lieb haben mein Leben lang.

Und als er aufwachte aus seinem Schlaf, da war es kein Traum, er war wirklich zweiter König in Ägypten, und seine Diener kamen und neigten sich ehrerbietig vor ihm und fragten nach seinen Befehlen, und als er ausfuhr im Wagen des Königs, beugten alle vor ihm die Kniee.

Nun, spazierenfahren und etwas Gutes essen konnten auch alle andern im

Lande; konnten aber auch alle andern das grosse Amt Josephs besorgen? Konnte denn Joseph sein Amt gut besorgen, hatte der König den rechten Mann gewählt? Zeigt mir das. Die Kinder schildern die Thätigkeit Josephs nach dem Text (NB. Üblich war nur der zehnte Teil der Ernte als Abgabe an den König), schliessen daraus, dass Joseph dabei viel Mühen und Sorgen, viel zu schreiben und zu rechnen hatte und gewiss nicht viel Zeit auf sein Vergnügen verwenden konnte, und urteilen, dass Joseph ein fleissiger, kluger, uneigennütziger und treuer Diener des Königs und des ganzen Volkes war.

Und was war sein Lohn für die viele, viele Arbeit und Sorge? Als die sieben schlechten Jahre wirklich kamen, da konnte Joseph die Hungrigen in Ägypten und in allen Ländern speisen (und zugleich seinen König reich machen durch den Verkauf des Getreides an die Reichen); da freute er sich, denn er musste sich sagen: Du hast nicht vergebens gesorgt und gearbeitet, du hast dich zum Segen eines ganzen Volkes geplagt, du kannst nun viele Tausende vor dem Hungertode erretten; das war ein schöner Lohn in seinem Herzen, er konnte mit sich zufrieden sein und wusste, dass auch Gott mit ihm zufrieden war.

Kurze Zusammenstellung der in dieser Besprechung ausgeführten religiösen Gedanken und sittlichen Urteile.

c. Culturhistorisches. (Diese Vorstellungsreihe kann auch vor IIb oder nach V auftreten.) Was können wir aus dieser Geschichte über das ägyptische Land und Volk lernen?

Bei den Ägyptern gab es Wahrsager und Weise, das waren Priester wie der, dessen Tochter Joseph heiratete. (NB. Das Bedenken wegen der heidnischen Frau Josephs kann schon in Ia durch die Behauptung zurückgewiesen werden, dass ein Mann wie Joseph gewiss seine Frau bald bekehren wird.) Sie opferten und beteten für das Volk, aber nicht zum wahren Gott sondern zu Götzen und deren Bildern (sogar Tiere z. B. Katzen und einen Stier beteten sie an). Viele von ihnen deuteten auch Träume und sagten aus ihnen die Zukunft voraus, aber weil Gott nicht mit ihnen war, wussten sie nichts von der Zukunft. (Dagegen verstanden sie eine Schrift aus seltsamen Bildern zu lesen und zu schreiben, was damals noch kein Volk verstand, sie kannten alle Sterne am Himmel und wussten wie sie sich bewegten und wie lange ein Jahr dauerte; auch konnten sie Schlösser und Tempel bauen). Die Priester waren die vornehmsten und mächtigsten Leute im Lande; nur der König war noch mächtiger, er konnte einsperren lassen und loslassen und hinrichten, wen er wollte. Die Ägypter müssen geschickte Leute gewesen sein, denn sie konnten feine Leinwand weben und goldne Schmucksachen (Ring, Kette) anfertigen u. s. w.

Aus den sieben reichen Ernten, die für sieben weitere Jahre Vorrat schafften, kann man sehen, dass Ägypten viel fruchtbarer war als unser Land, denn wir bauen in einem Jahr nicht einmal soviel als wir im nächsten Jahr brauchen und müssen uns daher noch von andern Ländern Getreide kaufen. Woher kam wohl die Fruchtbarkeit Ägyptens? Das Land liegt mehr im Süden, die Sonne scheint dort wärmer und es ist wohl mehr Wasser dort. Nun ich sage euch, dass es in Ägypten gar nicht regnet. Da kann es auch kein Wasser dort geben. Aber die Kühe und die Ähren stiegen doch aus dem Wasser? Das wird wohl der Fluss gewesen sein. Dieser Fluss war sehr breit und tief und hiess Nil. Da schöpften wohl die Ägypter das Wasser aus dem Nil und gossen damit ihre Felder, damit die heisse Sonne (Glut- und Sandwind aus der Wüste) die Pflanzen nicht versenge? So werden die Schüler die Überschwemmungen des Nil leicht als die Ursache der Fruchtbarkeit finden und diesen Gewinn kann der Lehrer noch vermehren durch weiteres Spekulierenlassen über die Ursachen der Überschwemmungen und durch die nötigsten Mitteilungen (regelmässige Regengüsse im Quellenland, Steigen des Nils von Mitte Juni an, Überschwemmung des ebenen Landes bis Mitte Oktober, Zurückbleiben von Schlamm, Säen ohne Graben und Pflügen, zwei bis vier Ernten im Jahr).

Wann werden schlechte und teure Jahre für Ägypten kommen? Wisst ihr nun, warum Pharao im Traum die Ähren und die Kühe aus dem Nil steigen sah? Vom Nil kommt die Fruchtbarkeit des Landes, die Nahrung für Menschen und Vieh. Noch heute steigen alle fruchtbaren Jahre aus dem Nil; und die unfruchtbaren? Noch heute verschlingen die mageren Jahre die fetten?

(NB. Durch die Frage: Wie wird sich Joseph beim Verkauf des Getreides mit

den fremden, anders redenden Männern aus anderen Ländern verständigt haben? kann schon hier die für die folgende Geschichte notwendige Vorstellung Dolmetscher gewonnen werden. Ebenso kann hier schon der Begriff Kundschafter — ein Mann, den die Feinde schicken, um auszukunden, wo das reiche Land Ägypten offen — d. h. leicht anzugreifen ist — aus demselben Grunde angebahnt werden.

III. Joseph hat seither viel erlebt, Schlimmes und Gutes. Nennt mir das Schlimme (Verkauf, Sklaverei, Gefängnis), nennt mir das Gute (Wohlergehen bei Potiphar, im Gefängnis, Erhöhung). Wer hat ihm das Böse angethan und wer das Gute? Die Ansicht derjenigen Kinder, welche das Böse nur auf Rechnung der Menschen (Josephs Brüder, Potiphars Frau) schieben wollen, ist durch Fragen wie (Wenn aber nun Joseph nicht nach Ägypten verkauft worden wäre, wenn er nicht in's Gefängnis gekommen wäre?) leicht dahin zu berichtigen, dass Gott auch das Unglück Josephs und alles das, was ihm wehe that, gewollt resp. zugelassen hat.

Denkt euch, wenn der siebzehnjährige Joseph zum lieben Gott gesagt hätte: Ich möchte einmal recht reich und vornehm und mächtig werden, wie soll ich das anfangen, gieb mir einen Rat dazu; und Gott hätte geantwortet: Lass dich nach Ägypten verkaufen, diene drei Jahre als Sklave und lass dich dann zehn Jahre in's Gefängnis stecken, dann wird dein Wunsch erfüllt — was hätte wohl Joseph zu diesem Rat gesagt? Das ist ein seltsamer (verkehrter) Rat, das ist auch gewiss nicht dein Rat, so werde ich nicht „hinausführen" was ich will, da thue ich nicht mit. Zum Glück fragte der weise Herr den Knaben nicht um seinen Rat und um seine Einwilligung, sondern er machte es einfach mit ihm wie er wollte.

Nun zeigt mir einmal genauer des Herrn Rat, der uns und auch dem Joseph so seltsam vorkam, und wie der Herr das Leben und die Wege Josephs führte. Gott benutzte den Neid der Brüder um Joseph aus seiner Heimat fortzubringen, Gott rettete Joseph durch Ruben vom Tode und liess ihn in die Grube werfen, Gott liess zur rechten Zeit die Kaufleute kommen, die nach Ägypten reisten, Gott liess durch Judas Rat Joseph verkaufen, Gott liess Joseph in Potiphars Haus kommen und gab ihm die Gnade seines Herrn, Gott liess Joseph durch das böse Weib in's Gefängnis kommen und liess es ihm dort gut gehen, Gott machte, dass Joseph dort den Bäcker und den Schenken traf, dass diese träumten, dass Joseph ihre Träume richtig deutete und dass sie in Erfüllung gingen, und Gott machte, dass Pharao träumte, dass niemand seine Träume deuten konnte, dass dem Schenken Joseph einfiel, dass Joseph vor Pharao gerufen wurde und die Träume deuten konnte, dass er Pharao wohl gefiel und von ihm zum obersten Herrn im Lande gewählt wurde, und dass durch Joseph das ganze ägyptische Volk vom Hungertode gerettet wurde.

Was erkannte jetzt Joseph, als er an alles dies dachte was Gott gethan und geraten hatte? Des Herrn Rat ist nicht verkehrt, sondern wunderbar (dass man sich wundern muss), denn nur dadurch, dass es mir so schlecht ging und ich so erniedrigt wurde, konnte ich erhöht werden und ein Herr werden fast so hoch wie der König.

„Des Herrn Rat ist wunderbar, und er führet es herrlich hinaus."

Aber ich weiss noch etwas wunderbares am Rate des Herrn, das wollen wir nun suchen. Ihr denkt vielleicht: Wenn Gott den Joseph erhöhen wollte, so konnte er ihm doch das viele Unglück im Gefängnis ersparen, er konnte doch gleich am ersten Tage, wo Joseph in Ägypten war, den Pharao träumen und von Joseph die Träume auslegen lassen. Warum hat Gott das nicht gethan? Er hat gewiss einen guten Grund dazu gehabt, wir haben ja (an Abraham und Jakobs Geschichte) gelernt „Was Gott thut, das ist wohlgethan". Joseph musste noch gar viel lernen, ehe er Gott wohlgefallen und ehe er ein so grosses Land gut regieren konnte, und dazu brauchte Gott alles Glück und Unglück, was Joseph traf, das war Josephs Schule (s. Abraham und Jakob).

Nun sagt mir genauer, was Joseph in Gottes Schule (13 Schuljahre) lernte.

Der stolze Jüngling lernte als Sklave und als Gefangener bescheiden und demütig sein, dienen und gehorchen (das alles hatte er beim Vater zu Hause nicht gelernt), sonst wäre er kein guter Herr geworden, sondern ein Hochmutsnarr, der nicht wusste wie schwer das Dienen und Gehorchen ist und der dann seine Unterthanen und Amtsleute schlecht behandelt hätte.

Der verwöhnte Knabe lernte im Dienst Potiphars und des Kerkermeisters arbeiten, sich anstrengen und plagen mit den Händen und mit dem Kopfe, so wurde er fleissig,

geschickt und immer klüger, er lernte dabei auch über eine kleine Anzahl Leute regieren und kleine Geschäfte anordnen, sonst hätte er die grosse Arbeit und Sorge für ein ganzes Volk nicht bewältigen können und die Regierung eines ganzen Landes und vieler Tausend Amtsleute nicht verstehen und fertig bringen können.

Er lernte treu sein in kleinen Dingen, sonst konnte er später in grossen Dingen nicht treu sein. Er lernte gerecht und dankbar sein, weil er fühlen musste, wie weh die Ungerechtigkeit (Potiphars) und die Undankbarkeit (des Schenken) thut. Er lernte im langen Unglück Geduld (nicht murren über das was Gott schickt), Menschenliebe (Mitleid gegen die traurigen Gefangenen), Gottvertrauen (nicht verzagen in der Not, sich nicht auf Menschen — wie Potiphar und den Schenken — verlassen, sondern auf Gott).

Er lernte Gottesfurcht, denn er bestand die schwere Versuchung zum Bösen und wurde dadurch fest in seinem Herzen; nun wird er nicht so leicht mehr etwas Böses thun, weil er immer Gott vor Augen und im Herzen hatte.

Kurz, Gott hatte den Joseph solange in seiner Schule lernen lassen, bis er ein bescheidener, demütiger, fleissiger, kluger, treuer, gerechter, freundlicher, geduldiger, gottvertrauender und gottesfürchtiger Mann war, der der Herr eines ganzen Landes werden und ein ganzes Volk retten und glücklich machen konnte — dann erst führte Gott alles herlich hinaus.

Ihr seht jetzt genauer, wie wunderbar des Herrn Rat war; gerade was den Joseph so unglücklich machte, das machte ihn tüchtig zum grossen Herrn, gerade was ihm wehe that, das schickte Gott ihm zu Liebe und machte damit sein Herz rein und gut und fromm.

Nun versteht ihr erst, was alles mit dem Spruch gemeint ist: „Des Herrn Rat ist wunderbar, und er führet es herrlich hinaus".

Unter denselben Gesichtspunkt kann auch das Leben Abrahams und Jakobs (auch Robinsons u. s. w.) als wunderbare Führung Gottes zur inneren Veredlung und äusseren Erhöhung betrachtet werden.

In diesem Verknüpfungs-Material liegen auch die Elemente, um den letzten Teil des in der vorigen Geschichte nur halb gelernten Spruches auf konkreter Grundlage zum Verständnis zu bringen: Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken .... sondern so viel der Himmel höher ist denn die Erde u. s. w., ebenso zu dem Vers: „Hoff', o du arme Seele, hoff' und sei unverzagt ...."

(Ausmalung des Notstandes Josephs, wie arm er war, die Höhle des Kummers, seine Hoffnung auf Gottes Gnade, seine Geduld, seine Belohnung durch die Sonne der Freude, deren erster Strahl Pharaos Botschaft war, cf. unsere Ungeduld in Armut, Unglück, Krankheit u. s. w.)

IV. Jes. 28, 29. Des Herrn Rat ist wunderbar, und er führet es herrlich hinaus.

Jes. 55, 8, 9. Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken, und eure Wege sind nicht meine Wege, spricht der Herr; sondern so viel der Himmel höher ist denn die Erde, so sind auch meine Wege höher denn eure Wege und meine Gedanken höher denn eure Gedanken.

„Hoff', o du arme Seele..." (Befiehl du deine Wege, Str. 6).

Als System auf der vierten oder als Aufgaben auf der fünften Stufe können auch verwendet werden: Ps. 37, 31. Bleibe fromm und halte dich recht... Sirach 11, 14. Es kommt alles von Gott... „Wer nur den lieben Gott lässt walten..." (Str. 1 und 6).

V. Was könnt ihr von Joseph lernen? (Geduld im Unglück, Demut, Freundlichkeit. Gottvertrauen, Gottesfurcht).

Wie könnt ihr zeigen, dass ihr das gelernt habt, jetzt und später? (Konkrete Fälle aus dem Leben.) Undank ist der Welt Lohn (Nachweis aus der Geschichte und dem Leben).

Jeder ist sich selbst der Nächste (Wie zeigt sich dieser Spruch und sein Gegenteil in unserer Geschichte und was ist darüber zu urteilen?)

Gott sagt uns nichts mehr durch Träume; wie es uns in der Zukunft gehen wird, hat er uns durch sein Wort (Auswahl aus den gelernten Sprüchen) und durch seinen Sohn gesagt? Gut, wenn wir fromm sind und ihn und Jesus und unsere Nächsten lieb haben — schlecht, wenn wir gottlos leben und nur uns lieb haben; drum brauchen wir auch keine Träume mehr zu deuten.

Joseph war nun auch der Herr über Potiphar und dessen Frau; was wird er da gedacht, was wird er da gethan haben? („Die Rache ist mein, ich will vergelten, spricht der Herr.")

Erklärt und wendet an: Klagel. 3, 26. Es ist ein köstlich Ding... Ps. 147, 6. Der Herr richtet auf die Elenden... Ps. 118, 8. Es ist gut, auf den Herrn vertrauen... „Wer Gott vertraut, hat wohlgebaut." „An Gottes Segen ist alles gelegen".

Wendet an: Selig sind, die nicht sehen... Selig ist der Mann, der die Anfechtung erduldet... Der Herr behütet alle... Du, Herr, segnest... Befiehl dem Herrn... Was Gott thut, das ist wohlgethan... In allen meinen Thaten... Barmherzig und gnädig ist der Herr... Und ob ich schon wanderte... Rufe mich an in der Not... Wen der Herr lieb hat...

III. Rezensionen.

Ballauff, L. Die Grundlehren der Physik in elementarer Darstellung. Für das Selbststudium bearbeitet. 3 Teile. Preis: 10 Mark. Langensalza, Beyer & Sönne. 1879—1881.

Die nachfolgende Besprechung der „Grundlehren der Physik" von Ballauff soll nicht die Zahl der „Kritiken" vermehren, wie sie den Lesern dieser Zeitschrift jedenfalls schon in andern Blättern genügend vorgelegen haben. Ich könnte in einem Gesamturteil weiter nichts thun, als jenen unbedingt lobenden „Kritiken" mich einfach anschliessen. Der Verfasser der „Grundlehren" ist in Herbart-pädagogischen Kreisen sehr wohl bekannt und geschätzt. Seine Persönlichkeit bietet Bürgschaft dafür, dass er den von ihm behandelten Gegenstand fachwissenschaftlich und methodisch der Höhe der Zeit entsprechend dargestellt hat. Er hatte dabei „namentlich auch die Bedürfnisse der angehenden Volksschullehrer im Auge. Die meisten derselben haben physikalischen Unterricht zu erteilen und werden dann den Wunsch hegen, sich eine vollere Durchbildung in diesem Fache zu erwerben, als es ihnen während der kurzen Seminarzeit, in der so vieles und so vielerlei getrieben werden musste, möglich war. Denn welcher Lehrer wüsste nicht, dass er nur dann einen wahrhaft fruchtbringenden Unterricht zu erteilen vermag, wenn ihm ein reiches und gründliches Wissen zu Gebote steht." „Der Wunsch des Verfassers ist erfüllt, wenn es ihm gelungen ist, zur Verbreitung eines gründlichen physikalischen Wissens in diesem, sowie in andern Kreisen einen Beitrag geliefert zu haben." Beim Lesen dieser Zeilen empfand ich eine dreifache Freude: 1) dass Ballauff den Volksschullehrern das Streben und die Fähigkeit zutraut, ein Lehrbuch der Physik wie das seinige durchzuarbeiten, zeigt von einer Achtung gegen den Volksschullehrerstand, wie man sie in „wissenschaftlichen" Kreisen nicht immer findet. 2) Ballauff gehört nicht zu den Männern, die naturwissenschaftliche Ausbildung der Volksschullehrer und damit Verbesserung des naturkundlichen Unterrichts in der Volksschule sehr ungern sehen, weil dadurch Religion, Patriotismus, Demut u. s. w. in Gefahr gebracht werden. Er ist vielmehr folgender Ansicht: „Der Ausbau der Naturwissenschaften und die ernste und erfolgreiche Beschäftigung mit ihnen hat eine tiefgehende Umwandlung der gesamten Weltanschauung, der ganzen Sinnes- und Denkungsweise der Kulturvölker zur notwendigen Folge gehabt. Es mag sein, dass sie manchem recht unwillkommen gewesen ist —, es kann auch zugestanden werden, dass die Verbreitung halb- oder missverstandener Wahrheiten, namentlich in weitern Kreisen, nicht selten bedenkliche Folgen nach sich gezogen hat: jener Einfluss ist aber unleugbar einmal vorhanden und auf keine Weise zu beseitigen. Seine verderblichen Folgen sind — das wird jeder zugeben, der nicht einer durchaus pessimistischen Weltanschauung huldigt — jedoch nur dadurch aufzuheben oder doch wesentlich zu vermindern, dass die Einsicht in den Zusammenhang der Naturbegebenheiten immer tiefer eindringt und sich immer mehr der Wahrheit nähert: zuerst unter den wissenschaftlich Gebildeten, dann mittelbar auch in weitern Kreisen." (III. Teil S. 230.) 3) Tritt Ballauff — als erfahrener Schulmann —

der in neuerer Zeit auch wieder öfter auftauchenden Meinung entgegen, „es gehöre gar nicht viel, besonders nicht viel Fachwissen dazu, um ein guter Lehrer zu sein.“ Diese Meinung, die sich auf die Wahrnehmung stützt, dass einzelne kenntnisreiche Männer recht ungeschickte, einzelne konntnisarme recht geschickte Lehrer waren, hat etwas sehr Bedenkliches. Sie ist geeignet sog. geschickten Lehrern (die sich gern „praktische“ nennen) zu der Ansicht zu verhelfen, es komme schliesslich gar nicht darauf an, was man lehre. Der naturkundliche Unterricht hat unter ihr bereits entschieden zu leiden gehabt. Stoy (Vaterhaus und Muttersprache) erzählt von Schulen, „wo nur zum Schein naturkundlicher Unterricht erteilt, diese thatsächliche Unwahrheit Jahr aus Jahr ein vor den Schülern aufgeführt und demgemäss am Anfange des Schuljahrs die betreffenden Stunden gleichsam an den Mindestfordernden, in der Regel den jüngst eingetretenen Lehrer verdingt werden.“ — Damit Käufer der „Grundlehren“ sich nicht getäuscht finden, will ich gleich erwähnen, dass das Buch nicht für den unmittelbaren Schulgebrauch geschrieben ist; es ist auch kein Buch für die allererste Beschäftigung mit der Physik, etwa wie die bekannten „methodischen“ Lehrbücher von Crüger, Bänitz, Wäber u. A.; ein physikalischer Anschauungsunterricht wird wenigstens im ersten Teil vorausgesetzt. Sein Hauptzweck ist vielmehr „die Leser, soweit es von der Physik aus geschehen kann und geschehen muss, in den Gedankenkreis einzuführen, welcher der modernen Naturanschauung und Naturwissenschaft zu Grunde liegt, und sie in ihm heimisch zu machen. Daher musste auf Klarheit und Bestimmtheit der Grundbegriffe, so wie auf Gewöhnung an ein exaktes, auf physikalische Vorgänge sich beziehendes Denken ein besonderes Gewicht gelegt werden.“ Das Bekanntmachen mit sehr vielen höchst interessanten und wichtigen Erscheinungen aus dem Gebiete der Physik vernachlässigt der Verfasser nicht, Hauptsache bleibt ihm aber Einführung in ein gründliches Verständnis derselben.

Die neuere Physik kann man bereits als die Lehre von den Bewegungen und ihren Umformungen definieren. Deshalb legt Ballauff das grösste Gewicht auf die Mechanik oder Kinetik. (Der ganze erste Teil — 274 Seiten — ist ihr gewidmet.) Denn diese „ist nicht bloss ein Abschnitt, sondern bildet geradezu die Grundlage der Physik; ein eigentliches Verständnis der modernen Naturanschauungen ist ohne eine gewisse Gewandtheit in mechanischen Untersuchungen geradezu unmöglich.“ Bei ihrer Darstellung verfährt der Verfasser im ganzen und grossen überwiegend deduktiv. So falsch dies für den „physikalischen Anschauungsunterricht“ wäre, so sehr wird es gebilligt werden, wenn es sich um ein tieferes Eindringen, um Erklärung bez. Ableitung verschiedener Erscheinungen aus allgemein giltigen Prinzipien handelt. In verschiedenen neuern Lehrbüchern der Physik, besonders auch solcher für Seminare, ist jede Deduktion sorgfältig vermieden; nach meiner Meinung mit Unrecht. Sobald die Schüler die geistige Reife besitzen, soll man ihnen die Arbeit des deduktiven Denkens nicht ersparen; sie gewöhnen sich sonst zu leicht daran, eine Sache mit Feststellung der Thatsachen oder der Regel als abgeschlossen zu betrachten.

Der Mechanik ist noch aus einem andern Grunde eine verhältnismäfsig ausführliche Darstellung zu Teil geworden: „Durch dieselbe wird dem nicht mathematisch Geschulten eine Vorübung im exakten, auf physikalische Vorgänge sich beziehenden Denken dargeboten.“ Ohne Anwendung der Mathematik konnte freilich die Mechanik (wie auch die andern Teile der Physik) nicht behandelt werden, „wenn die Darstellung nicht oberflächlich und unbestimmt werden sollte.“ Es ist aber nur ein äusserst geringes Mafs mathematischer Vorkenntnisse vorausgesetzt worden: die Bekanntschaft mit den ersten Grundlehren der ebenen Geometrie und das Verständnis der einfachsten algebraischen Formeln. Selbst etwas weitläufigere mathematische Untersuchungen, wenn bei ihnen auch nur jene geringen Vorkenntnisse vorausgesetzt werden, sind entweder ganz vermieden, oder doch in Anmerkungen und Anhänge verwiesen, um das Buch möglichst vielen zugänglich zu machen. Ein Beispiel möge zeigen, wie einfach der Verfasser oft verfährt: „Ein schwerer Körper bewege sich auf einer beliebigen Bahn von A nach V; es ist die durch sein Gewicht geleistete Arbeit zu bestimmen. Das Gewicht p des Körpers wirkt fortwährend senkrecht nach unten und behält auch beständig dieselbe Grösse. Um die Arbeit zu finden, die es dadurch leistet, dass es sich von K nach L bewegt, muss man p mit der

senkrecht nach unten geschätzten Bewegung K L multiplizieren. (Es gehört eine einfache Zeichnung hierzu, bestehend aus einer Senkrechten, die von einer Curve getroffen wird. Beide Linien sind in die Teile A B, B C, C K, K L, L U, U V zerlegt.) Um diese zu bestimmen, denke man sich von A eine lotrechte Linie gezogen und durch die Punkte B, C, K, L, U, V wagrechte Linien gelegt, welche erstere in B′, C′, K′, L′, U′, V′ schneiden. Die Arbeit während der Bewegung von K nach L ist dann = p. K′ L′; also die Gesamtarbeit

= p. A B′ + p. B′ C′ + ... + p. K′ L′ + ... + p. U′ V′

= p. (A B′ + B′ C′ + ... + K′ L′ + ... + U′ V′)

= p. A V′

Da man dasselbe Ergebnis erhält, in wie viel Teile man auch die Zeit der ganzen Bewegung zerlegt, so ist es absolut genau. Die Arbeit des Gewichts ist also gleich seinem Produkt mit dem Unterschiede der Höhen von A und V; sie ist verbraucht, wenn V tiefer, verfügbar gemacht, wenn V höher liegt wie A. Sie hängt ausser von dem Gewicht nur von der senkrechten Höhe ab, um welche der Körper steigt oder sinkt, nicht von dem Wege, auf welchem es geschieht." Der Verfasser kann aber auch noch „elementarer" werden. Um z. B. klar zu machen, dass der Fallraum der ersten Sekunde = $^1/_2$ g ist, führt er dem Leser folgendes zu Gemüt: „Gibt jemand während eines Zeitraumes von 20 Tagen täglich Geld aus: am 1. Tage 1 ℳ, an jedem folgenden Tage 1 ℳ mehr, so dass seine Ausgabe am 20. Tage 20 ℳ beträgt: so ist es gerade so gut, als wenn er an jedem Tage das Mittel zwischen 1 ℳ und 20 ℳ, also $10^1/_2$ ℳ ausgegeben hätte. Denn am 1. und letzten, am 2. und 19. u. s. w. gibt er zusammen 21 ℳ, also durchschnittlich täglich $10^1/_2$ ℳ aus. Ebenso wird auch der fallende Körper in der ersten Sekunde genau denselben Weg durchlaufen, als wenn er während dieser ganzen Zeit die mittlere zwischen der Anfangs- und Endgeschwindigkeit, zwischen o und g, also die Geschwindigkeit $^1/_2$ g besessen hätte. Der Fallraum in der ersten Sekunde hat demnach den Wert $^1/_2$ g." (Hierzu kann ich die Bemerkung nicht unterdrücken, dass für Leser, denen dann die andern Formeln für die Fallgesetze zugemutet werden, so „elementare" Darstellung nicht mehr nötig sein sollte.) Ich glaube nicht, dass bei ernsthafter Beschäftigung mit der Physik das Buch zu viel Mathematik enthält. Manche „Methodiker" behaupten zwar, dieses „Beiwork" sei ganz entbehrlich, selbst bei gereiftern Schülern; der „Versuch" allein sei das Erklärende und Beweisende. Man kann Leuten begegnen, die sich für gewaltige „Physiker" halten, weil sie vielleicht „den grossen Crüger" oder gar „Weinhold" „durchgearbeitet" haben. Sie werden wahrscheinlich besonders im ersten Teil der „Grundlehren" die Beschreibung von Experimenten schmerzlich vermissen. Jedenfalls haben sie aber auch schon mit Schmerzen wahrgenommen, dass die bloss durch Experimente erlernte Physik nicht ausreicht, sobald eine schwierigere Aufgabe zu lösen oder ein „Gesetz" zu begründen war. Wozu lernt man denn Mathematik überhaupt, wenn sie nicht angewandt werden soll? Ich bin weit davon entfernt, den „Versuch" im Schulunterricht gering zu schätzen, wenn er an der richtigen Stelle auftritt (d. i. nicht, wie man häufig meint, als Ausgangspunkt des Unterrichts, sondern „nach eingehender Analyse der Lage des Falls",*) als Kontroleur des richtigen oder falschen Denkens); die überzeugende Kraft der mathematischen Beweisführung hat er aber nicht. — Etwas habe ich allerdings in den „Grundlehren" auch vermisst, dass ich in einem für den Selbstunterricht bestimmten Buche als unbedingt nötig ansehe: die physikalischen Aufgaben. An ihnen prüft der Lernende, ob er die Sache verstanden hat. Nun gibt es zwar recht gute Aufgabensammlungen; es wird für einen Schüler aber schwer sein, aus denselben die für den jedesmaligen Fall passenden auszuwählen.

Der zweite Teil der „Grundlehren" behandelt die Lehre vom Schall, von der Wärme und vom Licht in vier Abteilungen: 1. Die Akustik. 2. Der empirische Teil der Wärmelehre. 3. Der empirische Teil der Optik. 4. Die mechanische Theorie des Lichts und der Wärme. Diese Anordnung, die von der herkömmlichen abweicht, hat zunächst etwas Auffälliges. Dem Verfasser wird man aber schliesslich doch recht geben. „Will eine Darstellung sich nicht mit der Mitteilung blosser Ergebnisse begnügen, sondern ein eigentliches Verständnis bewirken, so muss sie denselben Weg einschlagen, den

*) Vergl. hierzu Wilbrand, Dr. F. Über Ziel und Methode des chemischen Unterrichts. Hildesheim. Lax. 1881. S. 31—35.

die neuere (wissenschaftliche) Physik gegangen ist: sie hat zuvörderst anzugeben, wie man zu den durch die Wissenschaft ermittelten oder doch genauer festgestellten Thatsachen gelangte; sie hat weiter die durch Induktion gefundenen empirischen Gesetze, welche für sie gelten, abzuleiten; sie hat endlich eine Vorstellung von dem Gedankengang zu geben, welcher von ihnen aus zu den jetzt als richtig angenommenen allgemeinen theoretischen Ansichten führte. Dann mag sie den Versuch machen, durch eine zweckmässige Verbindung der Induktion und Deduktion in die schwierigern Gebiete einzudringen. — In einer wissenschaftlichen auf die letzten Gründe, soweit sie bis jetzt erkannt worden sind, eingehenden Darstellung können Licht und Wärme nicht mehr von einander gesondert werden." (II. Teil S. 4 und 5.) Im dritten Teil findet der Leser die Lehre von der Elektrizität und dem Magnetismus nebst einer Schlussbetrachtung. Die wichtigsten neuesten Entdeckungen (bis 1881) sind aufgenommen worden, z. B die Crookes'schen Versuche, Telephon, Mikrophon und Photophon. Eine Schlussbetrachtung gehört streng genommen nicht mehr der Physik, sondern der Philosophie an. Sie wird besonders in Herbart'schen Kreisen Zustimmung finden, in manchen exakten naturwissschaftlichen und naturphilosophischen dürften mehrere Gedanken des Verfassers, wenigstens die auf Seite 234 und 235 niedergelegten, vorläufig noch Widerspruch erfahren. Wahrscheinlich erfährt die Schlussbetrachtung noch eine eingehende Würdigung im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Denn unter „Dringend gewünscht" enthält der letzte Jahrgang auch: „Eine Zusammenstellung der metaphysischen Betrachtungen, die Ballauff in sein Lehrbuch der Physik aufgenommen hat. In einer zweiten Auflage unterrichtet Herr Ballauff seine Leser vielleicht auch über das von Anderssohn angeregte und in neuerer Zeit immer mehr in Aufnahme kommende „Rätsel der Schwerkraft" etwas näher.

Ich will die Besprechung nicht schliessen, ohne die wirklich schöne Ausstattung des Buchs an Papier, Druck und Illustrationen zu erwähnen. Sie steht den bekannten Vieweg'schen in nichts nach.

Eisenach. E. Scheller.

IV. Anzeigen.

Humboldt, Monatsschrift für die gesamten Naturwissenschaften. Herausgegeben von Dr. G. Krebs. Stuttgart, Enke. 12 Mark.

Der Jahrgang 1882, Januar bis Juni, enthält folgende Aufsätze: Das Erdbeben von Casamicciola auf Ischia. Die künstliche Eisbahn auf der Frankfurter Patent- und Musterschutzausstellung. Spuren der subalpinen und subarktischen Flora im Thüringer Wald. Die Schutzfärbung der Tiere. Künstlicher Indigo. Fremde Einschlüsse in Hühnereiern. Die Dampfmaschinensteuerungen. Alexander von Humboldt. Ziele und Wege der modernen physikalischen Forschung. Vegetation und Technik. Die mikroskopischen Waffen der Cölenteraten. Genussmittel. Darwin's Werk über die Arbeit der Würmer. Verschwundene Meere. Das moderne Beleuchtungswesen. Der Sturm am 14. und 15. Oktober 1881. Die Anfertigung von Feuersteinwaffen. Pendelapparate für die Zusammensetzungen von Schwingungen. Über das Gehör der Insekten. Über den angeblichen Einfluss des Sonnenlichts auf den Luftzug in Kaminen. Leuchtende Farben. Eine Zuckerrohrkrankheit. Die Kreuzberghöhle bei Laas in Krain und der Höhlenbär. Der Einfluss der Arbeit auf das menschliche Auge. Die Auxosporenbildung bei Cymbella gastroides Kütz. Essbare Schnecken und Muscheln. Telemeteorographie. Theodor Schwann. Der Eisenkies, seine Bildung und Zersetzung. Die Vogelschutzfrage. Die Bewässerungskanäle Süd-Frankreichs. Über Orthopanthographen. Die älteren Magnetelektrischen Maschinen. Das Nährstoffbedürfnis der Waldbäume im Vergleich zu dem der Ackergewächse. Über gesundheitsgefährliche Anwendung giftiger Farben. Der Ring von Pacinotti und die Gramme'sche Maschine. Die abweichende Gestaltung der Gärten unter verschiedenen Himmelsstrichen. Über die Methoden zur Bestimmung der mittleren Dichte der Erde und eine neue diesbezügl. Anwendung der Wage. Die Leopardennatter. Das moderne Beleuchtungswesen. Über Rübenmüdigkeit. Ferner ist auf die Rubrik: „Fortschritte in den Naturwissenschaften", sowie auf die „Litterarische Rundschau" aufmerksam zu machen.

Druck von Ferdinand Thomass in Dresden.

I.

Die Pädagogik Basedows in ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Bedeutung.

Von Dr. M. Schilling.

Will man sich ein Urteil über den Wert gewisser pädagogischer Bestrebnngen bilden, so ist zunächst erforderlich, sich des Zieles derselben bewusst zu werden. Nur in Hinsicht auf dieses kann man die Erziehungsmittel auf ihre Zweckdienlichkeit oder Zweckwidrigkeit hin prüfen. Da, ganz allgemein und formell bestimmt, eine jede Erziehung beabsichtigt, dem Zöglinge ein gewisses geistiges Gepräge zu verleihen, so ergiebt sich von selbst, dass die Wahl, sowie die erfolgreiche Anwendung der Mittel von psychologischen Gesetzen abhängig ist, die Pädagogik also der Psychologie als einer Hilfswissenschaft sich bedienen muss. Die Antwort aber auf die Frage: Wozu soll der Zögling erzogen werden? bestimmt sich nach dem Ideal der sittlichen Wertschätzung. Somit wird der Zweck, das Ziel der Erziehung von der Ethik vorgeschrieben.*)

Wenn die Ethik auch ein Ziel von absoluter Würde aufzustellen vermag, so muss dasselbe doch in einem bestimmten Verhältnisse zu Gott stehend vorgestellt werden, zu Gott, der uns der Inbegriff des denkbar sittlichsten Wesens ist, dessen Wille es daher auch sein muss, dass das Ideal der Sittlichkeit in den Menschen zur Erscheinung gelange (vgl. Ziller a. a. O. § 5). So gestaltet sich die Erziehung zu einer sittlich-religiösen.

Sind Zweck und Mittel der Erziehung bestimmt, dann handelt es sich

---

*) A. Vogel bezeichnet es in seiner „Systematischen Encyklopädie der Pädagogik" (Bernburg, Baemeister, 1881) als eine irrtümliche Behauptung, dass die Ethik der Pädagogik das Ziel, die „sogenannte" Psychologie die Mittel angiebt. Er versucht, das Verhältnis geradezu umzukehren, indem er sagt (S. 29): „nicht nur die ethische, sondern auch die logische und ästhetische Wissenschaft, d. h. die reine Psychologie, bestimmt der Pädagogik ihr Ziel, während es ihre eigentümliche Aufgabe erfordert, die geeigneten Mittel zur Realisierung jenes Zieles ausfindig zu machen. Empfinge die Pädagogik von der Ethik ihr Ziel, von der Psychologie ihre Mittel, so wüssten wir in der That nicht, welche Aufgabe ihr noch übrig bliebe." Wenn der Herr Verfasser das nicht weiss, so ist ihm zu raten, Zillers Vorlesungen über allg. Pädagogik, die er ja in seiner Encyklopädie mit aufführt, einmal gründlich zu studieren, überhaupt seinen eigentümlichen Standpunkt diesen Fragen gegenüber an dem Zillers zu prüfen.

darum, die Grund- und Lehrsätze zu einem logischen Gedankenganzen zusammenzuordnen. Ein auf solche Weise entstandenes System nennt man eine Wissenschaft. In diesem Sinne sind alle älteren pädagogischen Schriften nicht wissenschaftlich zu nennen; sie konnten es wegen der mangelhaften Ausbildung der Ethik und Psychologie auch nicht sein. Im günstigsten Falle wird in jenen Schriften eine fachwissenschaftliche Einteilung und Anordnung des Lehrstoffes beobachtet. Schwarz bezweifelt, ob die Pädagogik überhaupt Wissenschaft sein und werden könne. Er sagt im 2. Bande der 1. Ausgabe seiner Erziehungslehre: „Der 2. Band soll nicht in strengem Sinne System heissen, denn das ist in einer solchen Erfahrungswissenschaft und Kunst nicht möglich.“ Schwarz trennt, indem er die Pädagogik eine Erfahrungswissenschaft nennt, nicht die Begriffe Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst. Die erstere erfordert Ableitung der Lehrsätze aus ihren Gründen, also philosophisches Denken, die letztere aber den Resultaten der Wissenschaft gemäfses Handeln; und an eine Wissenschaft der Fertigkeit im Handeln ist allerdings nicht zu denken.

Auch bei Basedow dürfen wir nichts weniger, als eine systematische, wissenschaftliche Pädagogik suchen. Wenn wir im folgenden Basedows Lehren über Erziehung einer Betrachtung unterziehen, und zwar nach den eingangs motivierten Beziehungen, nämlich nach ihrer ethischen, religiösen und psychologischen Seite hin; wenn wir seine Lehren an dem Mafsstabe der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie durch Herbart begründet und von Ziller so meisterhaft dargestellt worden ist, messen, so geschieht es nicht, um aus dieser Vergleichung eventuell einen Vorwurf gegen Basedows Prinzipien abzuleiten, sondern lediglich, um in allgemeinen Umrissen das Verhältnis der philantropischen Pädagogik zu den Forderungen der wissenschaftlichen allgemeinen Pädagogik darzustellen.

Wenden wir uns zunächst zu den ethischen Anschauungen Basedows! Wir werden gleich in die Mitte seines ethischen Gedankenkreises versetzt, wenn wir ihn in seiner Kritik des englischen Moralphilosophen Hutcheson vernehmen. Letzterer erkennt in dem moralischen Sinne (Basedow setzt für „moral sense“: moralisches Gefühl) den subjektiven Erklärungsgrund des Zustandekommens ethischer Urteile. Basedow sagt hierüber (Philalethie I, 42): „Ich halte dieses Lehrgebäude für irrig und deswegen für schädlich, weil sich aus dem vorgegebenen moralischem Gefühle viele beliebte Laster rechtfertigen lassen; weil man sich gegen einen Moralisten allemal ohne Widerrede damit verteidigen kann, dass unserm moralischen Gefühle so etwas gut schmecke, was er tadelt.“ Basedow bestreitet übrigens die Existenz eines moralischen Gefühls nicht; er weiss sich die Entstehung desselben nach seiner Art, d. i. psychologisch, recht wohl zu erklären (vgl. Methodenbuch I, 118); aber er behauptet, dass das moralische Gefühl vielen Irrtümern unterworfen sei und deshalb nicht der „beste und stärkste Beweggrund der Tugend“ sein könne. Das ist ganz richtig: vom blossen Gefühl darf man sich bei ethischen Wertschätzungen nicht leiten lassen; das Gefühl muss sich zu einem klaren Urteile erheben. Allein es scheint mir, als ob sich Basedow nicht sehr eingehend mit der Moralphilosophie der Engländer beschäftigt habe, denn sonst hätte er wohl bald erkennen müssen, dass der moralische Sinn bei

Hutcheson eine andere Rolle spielt, als er annimmt. Für Basedow ist das moralische Gefühl nichts weiter, als ein mehr oder weniger dunkles Bewusstsein, dass der Mensch sich einer gemeinnützigen Regelmäfsigkeit der Handlungen befleissigen müsse, wenn er überhaupt in der menschlichen Gesellschaft existieren und sich wohlbefinden will. Wenn nun Basedow meint, Hutcheson wolle ein solches Gefühl zu einem, und zwar zum stärksten Beweggrunde der Tugend machen, so irrt er allerdings. Denn nicht weil dem moralischen Gefühle (moral sense) etwas gut „schmeckt" (wie Basedow sich ausdrückt), hält es dasselbe für gut, für lobens- und erstrebenswert, sondern weil das Objekt (eine Handlung oder Gesinnung) an sich vortrefflich ist, findet es Beifall. Das erklärt Hutcheson ausdrücklich. Er parallelisiert das Wohlgefallen an vortrefflichen Handlungen und Gesinnungen mit dem Wohlgefallen am Schönen, dem gegenüber es auch nicht in Frage kommt, ob es dem Anschauenden nützt. Hutcheson scheint durch seinen moral sense nichts weiter begründen zu wollen, als dass der Mensch rein-ethischer Urteile fähig ist; der moral sense scheint ihm den Erklärungsgrund für das subjektive Zustandekommen von ethischen Urteilen abzugeben, die sich uns beim Anschauen gewisser Willensverhältnisse aufdrängen, vorausgesetzt, dass eine klare Einsicht der Willensverhältnisse vorhanden ist, welche gewissen Gesinnungen oder Handlungen zu Grunde liegen. Wir wissen heut, dass solche Urteile überhaupt nicht demonstrierbar sind, und deshalb hätte Hutcheson unbeschadet seines Moralsystems den moral sense, welcher sein System so grossen Missverständnissen ausgesetzt hat, bei Seite lassen können.*)

Basedow kann sich in eine Auffassung des Sittlichen, wie sie ihm bei den englischen Moralphilosophen entgegentritt, nicht finden; das erkennen wir aus seiner Kritik der Beweise Hutchesons für die Existenz des moralischen Sinnes (Philal. I. 43 ff.). Der erste Beweis lautet: „Es gefallen und missfallen uns Handlungen, sowohl eigene, als fremde, ohne dass sich der Grad, in welchem sie uns gefallen und missfallen, nach der Einsicht unseres eigenen oder fremden Vorteils und Schadens richtet, der aus den Handlungen fliesst." Basedow entgegnet, dass man einer Handlung nur insofern Wert beilege, als sie sich auf das besondere oder allgemeine Beste beziehe; dass man demnach von dem Wohlgefallen oder Missfallen an einer Handlung nicht auf einen angeborenen Geschmack an gewissen Handlungen schliessen dürfe. — Weiter behauptet Hutcheson: „Wir mindern unsern Beifall, wenn wir vernehmen, dass jemand aus

*) Schiller zieht eine Moralität in starken Zweifel (vgl. „Über den moralischen Nutzen ästhetischer Sitten"), welche bloss auf Schönheitsgefühle gegründet werde und den Geschmack allein zu ihrem Gewährsmann habe. Indem er zwar dem Geschmack das Verdienst zuschreibt, zur Beförderung der Sittlichkeit beizutragen, so behauptet er jedoch, und mit vollstem Recht, dass das Sittliche nie einen andern Grund haben dürfe, als sich selbst, und dass der Geschmack durch seinen Einfluss nie etwas Moralisches erzeugen könne. — Wir werden im weiteren Verlaufe unserer Darstellung erkennen, dass Hutcheson derselben Ansicht ist, sein moral sense also nichts weiter, als ein Erklärungsgrund ethischer Urteile sein soll.

Verlangen nach Ehre und Belohnung gemeinnützige Thaten verrichtet habe." Wenn H. daraus folgert, dass wir den guten Handlungen einen von ihren Folgen unabhängigen Wert beilegen, und hierin wieder einen Beweis für den von ihm angenommenen „moral sense" erblickt, so erklärt B. diese Folgerungen für erschlichen. Den Satz selbst hält B. für wahr; aber er erkennt daraus nur, dass man sich auf einen Menschen, der das gemeine Beste ohne Rücksicht auf Ehre und Belohnung zum letzten Zwecke seiner Handlungen macht, mehr verlassen könne, als auf einen anderen. Und wenn H. für seine Behauptung drittens anführt, dass kein Beifall grösser sei, als den die ruhige, unveränderliche allgemeine Wohlgewogenheit von uns erlange, so antwortet B., dass dieser Beifall nichts anderes sei, als ein Urteil über den hohen Wert, welchen eine solche Person für die Gesellschaft habe. Der Beifall, den wir einem so edlen Charakter gäben, gründe sich also auf die Einsicht in die gewöhnlichen Folgen desselben. H. räumt ein, dass der moralische Sinn im Vergleich zu dem Eigennutze zwar schwach sei, dass wir es jedoch als unsere höchste Verbindlichkeit zu betrachten hätten, ihm zu folgen, noch ehe wir auf Gott und seine Belohnungen sähen. H. behauptet hiermit, dass keine Aussicht auf Vorteile, keine Begierde, kein Wille (weder ein menschlicher, noch ein göttlicher) gewissen Handlungen oder Gesinnungen einen Wert zu leihen vermöge, sondern dass dieselben an und für sich schätzens- und erstrebenswert, und wir verbunden seien, unser Thun nach ihnen einzurichten, sie zum Muster unseres Handelns zu nehmen. Basedow nennt wegen dieses Satzes Hutcheson geradezu einen Sonderling; er vermag nicht, sich zu einer solchen Auffassung des Sittlichen zu erheben.

Auf Grund des Vorstehenden können wir die ethischen Anschauungen Hutchesons und Basedows folgendermassen charakterisieren: H. huldigt der absoluten, B. hingegen der relativen Wertschätzung, d. h. H. erkennt gewissen Gesinnungen und Handlungen einen selbständigen, von allen empirischen Triebfedern unabhängigen Wert zu; B. jedoch schätzt dieselben nur hinsichtlich ihrer Zweckdienlichkeit zur Erreichung eines Gutes.*)

Die relative Wertschätzung steht nicht etwa in einem unvereinbaren Gegensatze zur absoluten, sondern sie muss sogar zu derselben treten,

---

*) Es ist das grosse Verdienst der englischen Moralphilosophen (Clarke, Shaftesbury, Hutcheson, A. Smith), anf die absolute Wertschätzung ethischer Verhältnisse als die prinzipielle hingewiesen zn haben; nnr gelangten sie nicht zu einer systematischen und vollständigen Darstellung der Willensverhältnisse, welche den Gegenstand der ethischen Wertschätzung bilden. Herbart nahm die Bestrebungen der Engländer wieder auf. Er hat in seiner allgemeinen praktischen Philosophie (1808) die Ethik znm erstenmale als eine ästhetische Wissenschaft systematisch behandelt, indem er die denkbar einfachsten formalen Willensverhältnisse konstruierte (vgl. Chr. A. Thilo, Kurze pragmatische Gesch. der neueren Philos.). Zwar hatte schon vor ihm Kant in seiner berühmten „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten" (1785) mit bewundernswerter Klarheit und Schärfe nachgewiesen, dass nichts in der Welt anf absolnten Wert Anspruch erheben könne, als allein ein gnter Wille; dass der gute Wille nicht durch das, was er bewirkt, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gnt ist; allein Kant's Ethik gestaltete sich ihm unter der Hand zu einer Pflichtenlehre. (Vgl. S. 7 dieses Anfsatzes.)

wenn es sich darum handelt, die von der absoluten Wertschätzung erkannten Musterbilder des Wollens zu realisieren. Alsdann gilt es, passende Mittel zu wählen, um diese Realisierung zu ermöglichen. In einer solchen Unterordnnng unter die absolute Wertschätzung ist die relative an ihrem Platze. Wird sie jedoch zur prinzipiellen erhoben, so führt sie zu den bedenklichsten Konsequenzen; so bei Basedow.

Vom Standpunkte der absoluten Wertschätzung aus bilden die Prädikate *gut* und *böse* unvereinbare, kontradiktorische Gegensätze. Es ist unmöglich, dass für sie eine und dieselbe Handlung bald gut oder weniger gut, bald böse oder weniger böse sein kann. Auf dem Standpunkte der relativen Wertschätzung verschwimmt dieser Gegensatz vollständig, da eine Handlung nicht *an und für sich*, sondern *in ihrer Absicht auf einen Zweck* beurteilt wird. Gut bedeutet da soviel als gut zu etwas und wird mit dem Nützlichen identifiziert. So heisst es in Basedows opus elementare, lib. II. p. 223: „Res bona, sive *utilis*, a re grata; res mala vero atque *noxia* a re ingrata saepe differt. Bonum enim id modo vocamus, qnod nobis plus voluptatis, sive mensuram spectes, sive perennitatem et varietatem, parit, quam doloris. Quicquid vero illi contrarium est, ratione nostri malum appellamus.“ „Wenn ein Gutes das andere hindert, und das gehinderte grösser ist, so nennt man die Hinderung böse“ (Philal. I, 57). Auch aus der Widerlegung der Beweise Hutchesons für den „moral sense“ ergab sich, dass Basedow den Wert der Handlungen nur in ihren Folgen erkennt. Mittel, das Wollen und Nichtwollen zu verändern, werden Philal. I, 83 *moralische* genannt; zu ihnen rechnet Basedow auch den Unterricht von den *Folgen der Handlungen*. Die Folgen einer Handlung jedoch können, je nach den Umständen, welche sie begleiten, bald nützlich, bald schädlich sein; demnach kann eine Handlung bald gut, bald böse sein. Dass eine solche Moral auf einen blossen Kalkul, auf eine reine Nützlichkeits- und Klugheitslehre hinausläuft, ist einleuchtend; absolut feststehende, unveränderliche Werte, an und für sich gute Handlungen giebt es nach einer solchen Moral nicht. Dieselbe sinkt zu einer blossen Wahrscheinlichkeitsrechnung herab, als welche sie von Basedow sogar hingestellt wird, wenn er Methodenbuch I, 240 sagt: „Die Beobachtung des Gesetzes der Tugend macht auch in diesem Leben die Wohlfahrt eines jeden Menschen sicherer. Gegen eine einzige glücklich scheinende Übertretung desselben findet man immer zehn, die einen unseligen Erfolg haben. *Wer weiss aber nur die glücklichen Ausnahmen zu treffen?*“

Man bezeichnet eine solche Moral als *Eudämonismus* (*εὐδαιμονέω* bin glücklich), auch als *ethischen Materialismus*, da die Wertschätzung nicht auf den Willen an sich, nicht auf die Form desselben, sondern auf seinen Inhalt, seine Materie, gerichtet ist.

Als das oberste Objekt des Wollens, als das höchste Ziel alles Strebens stellt Basedow die *Glückseligkeit* des Individuums hin. Daher lautet nach ihm der erste moralische Grundsatz, der keines Beweises bedürfe: „*Befördere dein eigenes wahre Beste*“ (Philal. I, 109). Die Glückseligkeit besteht (Methodenb. I, 236) in „*Vergnügen, Hoffnungen, Zufriedenheit und einem in Leiden trostvollen Mute.*“ Dieser Begriff der Glückseligkeit ist ein so allgemeiner, dass ihn

sicherlich jedermann mit einem anderen Inhalte erfüllen wird. Anch wenn Zu hinzusetzt, dass Vergnügen nnd Zufriedenheit in nnserem Bestande durchaus nicht das Uebergewicht haben, wofern die Urteile unseres Verstandes, die Neigungen unseres Herzens, unsere Handlungen, die nachfolgenden Urteile über dieselben und das Verlangen derer, mit welchen wir am meisten umgehen, nicht in Übereinstimmnng mit einander gebracht sind, sondern fast beständig wider einander streiten — auch wenn er dies seinem obersten Moralprinzipe beifügt, so erkennen wir doch bei einigem Nachdenken sogleich, dass alle diese Forderungen nur von relativem ethischen Werte sind. Bei kluger Erfüllung dieser Forderungen müsste auch eine Gesellschaft von Bösewichten ein zufriedenes und vergnügliches Leben führen können. Es erhellt, dass die Glückseligkeit des Individuums der idealen Schönheit der reinen Sittlichkeit gegenüber, welche in dem beharrlichen Bestreben nach Übereinstimmung der Person mit den auf Grund absoluter Wertschätzung erkannten Musterbildern des Wollens besteht, eine niedere Rolle spielt; dass eine Glückseligkeitslehre auf nichts, als einen mehr oder weniger derben Egoismus hinausläuft. Zwar suchen die Anhänger dieser Lehre den isolierenden Charakter des Egoismus dadurch abzuschwächen, dass sie eine Übereinstimmung unserer Handlungen mit den Wünschen und Vorteilen anderer fordern. Diese Vorschrift wird jedoch wiederum nur vom Egoismus erteilt, da wir ja zu unserem Wohlbefinden vielfach der Beihülfe anderer bedürfen. Die Ethik gestaltet sich, wie oben bereits angedeutet wurde, unter der Herrschaft des Glückseligkeitprinzips zu einem blossen Rechenexempel. So sagt denn auch Basedow in seinem opus elem. II. p. 224 geradezu: „In computanda salutis summa respiciendum est 1) ad varietatem. 2) ad mensuram, 3) tandem ad verisimilitudinem et durationem illius, quod quis bonum aut malum sibi ducat.“

Was für Hoffnungen meint nun aber Basedow, von denen er in seiner Definition der Glückseligkeit redet? Zur Beantwortung dieser Frage müssen wir wieder auf seine Kritik des moralischen Gefühls zurückgreifen. B. gelangt durch dieselbe zu folgenden Sätzen:

> Das moralische Gefühl allein kann kein sicherer Führer, keine vollkommene Triebfeder der Moralität sein. Es muss dazu kommen
>
> die Überzeugung, dass es einen allgemeinen Vater der Menschen giebt, der ihre Seelen unsterblich erhalten und sowohl Tugend als Laster vergelten will (Methodenb. I, 118 ff.).

Das sind die Hoffnungen, die B. für unentbehrlich zur Glückseligkeit erklärt: die Hoffnung auf Unsterblichkeit der Seele und auf eine Vergeltung nach dem Tode. In diesem Punkte berührt sich die Glückseligkeitslehre Basedows mit der Religion. Welche Bedeutung die Religion für dieselbe gewinnt, erkennen wir aus folgendem.

Aus dem schon oben (vgl. S. 5) angeführten Satze: „Befördere dein

eigenes wahre Beste" — und den erkannten Eigenschaften Gottes*) folgert B. den 2. Hauptsatz: „Richte deine Handlungen nach den göttlichen Gesetzen ein, weil du sonst dein wahres Wohl nicht fördern kannst!" Und hieraus ergiebt sich ihm der 3. Hauptsatz: „Befördere die allgemeine Glückseligkeit nach deinem besten Wissen, weil dieses das allgemeine göttliche Gesetz ist." „Legt man solche Gründe der Sittenlehre", fügt er hinzu, „so erkennt die gesunde Vernunft sie mit anschauendem Beifalle für wahre Gründe" (nämlich im Vergleich zu dem moralischen Gefühle). Auf Grund dieser Erwägungen erklärt B. die Religion für die einzig wahre und wirksamste Triebfeder der Sittlichkeit (vgl. Methodenb. I, 123). Unter Religion versteht er den wirklichen, vollständigen und thätigen Glauben an Gott, den allgemeinen Vater der Menschen, den Erhalter ihrer Seelen nach dem Tode des Leibes und den gerechten Vergelter des Guten und des Bösen.**) Aus dem allen ergiebt sich, dass bei Basedow der Religion nur deshalb eine so hohe Bedeutung beigemessen wird, weil ihre Lehren die sicherste Gewähr für die Belohnung tugendhafter Gesinnungen und Handlungen leisten; so erniedrigt er sie zur dienenden Magd der Selbstsucht. Er setzt an Stelle des in seinen Funktionen missverstandenen moralischen Sinnes des englischen Moralphilosophen die Religion. „Die Welt könnte", meint Basedow, „ohne Religion sehr tugendhaft werden, wenn das System der Engländer richtig wäre."

Wie für Basedow die Religion nur die vornehmste Triebfeder zur Tugend, so ist ihm die Tugend nur Mittel zur Glückseligkeit. Wir verstehen unter Tugend die beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der Musterbilder des Wollens. Nach Basedow jedoch besteht sie in einer angewöhnten Gleichförmigkeit der Neigungen und Handlungen mit gemeinnützigen Regeln. Was die Tugend befiehlt, ist ihm Pflicht. Basedow unterscheidet bekannte und unbekannte Pflichten (die letzteren werden, sagt er, oft bekannt durch die Erfahrung der Folgen), natürliche und gesetzliche (bei den gesetzlichen werden die Folgen der Handlungen von jemandem veranstaltet, damit gewisse Handlungen befördert, oder gehindert werden). Nach unseren sittlichen Anschauungen jedoch entsteht Pflicht durch die Anerkennung des Missverhältnisses zwischen den idealen Forderungen und unserem Handeln und Wollen und durch den Vorsatz, dieses Missverhältnis aufzuheben. Sämtliche Pflichten in ein System zu bringen ist wegen der unendlichen Menge von Fällen nicht möglich.

Wenn B. erklärt, dass die Sittenlehre lediglich auf Erfahrung

---

*) B. hat wohl besonders die Eigenschaften Gottes im Sinne, vermöge deren er die Unsterblichkeit der Seele bewirken kann und Vergeltung ausübt.

**) Wenn B. im Zusammenhange mit göttlichen Gesetzen von gut und böse spricht, kann er darunter wohl nur das verstehen, was im Einklange mit diesen Gesetzen oder im Widerspruche zu denselben steht. So erhalten hier diese Begriffe andere Bedeutung, als oben (S. 5) angegeben wurde. Es darf das in einem nach allen Seiten hin schielenden, mit so vielfältigen Rücksichten verquickten Systeme einer Glückseligkeitslehre nicht wunder nehmen. In demselben herrscht eben keine einheitliche Norm der Wertschätzung.

begründet sei, so ist nns das nun vollkommen verständlich. Bei ihm fliessen eben Sitten- und Klngheitslehre in eins znsammen; er weiss letztere der ersteren ebensowenig unterzuordnen, als die relative Wertschätzung der absoluten. Kant weist in seiner Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (Kirchmann, S. 29) darauf hin, dass man der Sittlichkeit nicht übler raten könne, als wenn man sie von Beispielen entlehnen, d. h. sie anf Erfahrung gründen wolle. Beispiele dienen nach Kant nur zur Aufmunterung, indem sie die Thunlichkeit dessen darlegen, was die Sittlichkeit verlangt.

Wenn wir die bisherige Darstellung der ethischen Anschauungen Basedows überblicken, so können wir mit Bestimmtheit voraussehen, was für ein Ziel er der Erziehung setzen wird. Es kann dies kein Ziel von absoluter Würde, folglich kein Ziel sein, welches auf Allgemeingiltigkeit rechnen darf. Denn eine Ethik, welche Sittlichkeit und Klugheit, Güte und Nützlichkeit nicht streng scheidet, welche zwischen gut und böse nicht einen unvereinbaren Gegensatz erkennt, ist nicht im Stande, in den sittlichen Grundsätzen der Menschen jene Übereinstimmung zn bewirken, die wir in dem sittlichen Charakter mit Wohlgefallen schauen; jene Übereinstimmung, welche der Person unzweifelhafte Würde verleiht; jene Übereinstimmung, welche uns als Ideal, als Musterbild des Wollens und als Endziel aller Erziehung gelten muss. In dieser Voraussetzung sehen wir uns nicht getäuscht. „Der Hauptzweck der Erziehung", heisst es im Methodenb. I, S. 30, „soll sein, die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten." Was vom rein-sittlichen Standpunkte aus von einem solchen Ziele zu halten ist, kann nicht zweifelhaft sein.

Charakteristisch ist es für das Erziehungsideal Herbarts (auf dessen Standpunkte Ziller in seinen schon wiederholt genannten Vorlesungen steht), wenn Fr. Richter in der Vorrede zur 2. Aufl. seiner Levana, woselbst er von den Erziehungswerken Schwarzens, Niethammers, Grasers und Herbarts spricht, von Herbart besonders rühmend hervorhebt: „Wo aber Herbart die Muskel- und Bogen-Senne des Charakters stärken nnd spannen will, da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein." In der Vorrede zur 1. Aufl. gedenkt Richter auch Rousseaus und Basedows, des letzteren als des geistigen Verlegers und Übersetzers des ersteren in Deutschland. Er weiss ihre Verdienste zu würdigen; aber zu einem Urteile, wie er es über Herbarts Pädagogik fällt, gelangt er nicht, und kann er nicht gelangen. Und wenn Richter in dem Kapitel über den Geist der Zeit die Forderung aufstellt, dass das Kind gegen die Zukunft mit einem Gegengewicht dreier Kräfte auszurüsten sei wider die drei Entkräftungen des Willens, der Liebe, der Religion, so hätte er wieder auf Herbart zurückkommen können, dessen Erziehungsideal, der sittliche Charakter, in der Gesamtheit des idealen Wollens besteht.

Basedows Erziehungsideal ist von den Forderungen einer reinen Ethik soweit entfernt, als seine Sittenlehre; es ist ein Ideal des Egoismus, welcher nicht nur in den Mitmenschen blosse Werkzeuge erblickt, die, wenn man sich nur in das rechte Verhältnis zu ihnen zu setzen weiss, für das Wohlbefinden, für die Glückseligkeit auszubeuten sind, sondern welcher auch an das denkbar vollkommenste Wesen, au Gott, als den Vergelter des

Guten und Bösen, als den Erhalter unserer Seelen nach dem Tode des Leibes, sich klammert und zwar in keiner höheren Absicht, als damit er ja auf Heller und Pfennig den wohlverdienten Lohn seines tugendhaften Lebens ernte. „Egoismus ist die höchste Armut eines erschaffenen Wesens.“ (Schiller, Philos. Briefe).

Dem Erziehungszwecke entsprechend, müsste nun auch Basedows Erziehungsmotiv ein selbstsüchtiges sein. Doch lassen wir uns durch diesen, allerdings ganz logischen Schluss nicht zu einer Härte des Urteils verleiten, die einer Verurteilung gleichkommt. Sollten wirklich die Pädagogen, welche auf dem Standpunkte der Basedowschen Moral stehen (und das sind nicht nur Zeitgenossen, sondern auch Vorgänger und Nachfolger desselben) — sollten wirklich all diese Männer von so unedlem Beweggrunde zu ihrem Werke getrieben worden sein? Die Bejahung dieser Frage würde auf thatsächlichen Widerspruch stossen; daher sind wir auch nicht berechtigt, in starrer Konsequenz den Anhängern der Glückseligkeitslehre das reine Wohlwollen, welches den Erzieher zu seinem humanen Werke bewegen soll, einer blossen Theorie zu lieb abzusprechen. So abgeschmackt einerseits der Gedanke wäre, dass (abgesehen von der christlichen Lehre) die Idee des Wohlwollens erst von den englischen Moralisten entdeckt worden sei, so billig ist andrerseits die gute Meinung, dass Basedow, wie auch andere Anhänger der Glückseligkeitslehre trotz ihrer Theorie dieser Gesinnung nicht bar gewesen sind. Sagt doch Basedow im 2. Abschnitte des Methodenbuchs (S. 383): „Ich bin aus Liebe für die Menschen und Nachwelt so unzufrieden damit (mit den Schulen und Studien), als irgend jemand, der die nötige Erfahrung davon hat.“ Die Ursache davon, dass die philosophische Ethik bis auf die englischen Moralisten, bis auf Kant und Herbart den Weg aus dem Eudämonismus heraus nicht gefunden hat, scheint zu einem nicht geringen Teile in dem Umstande zu liegen, dass man die ethischen Objekte als psychologische Phänomene betrachtete und zu erklären suchte.

Wenn Basedow dem Eudämonismus huldigte, so stand er, wie ja bekannt ist, nicht vereinzelt da. Spinoza, Pufendorf, Leibniz, Wolf und die ganze Reihe der Popularphilosophen des 18. Jahrhunderts erkennen in der Idee der Glückseligkeit das oberste Prinzip der Sittenlehre. Nach Spinoza ist die Selbsterhaltung das Fundament der Ethik; die Liebe zu Gott ist ihm deshalb das höchste Gut, weil sie am meisten zur Selbsterhaltung beiträgt. Reimarus, der bekannte Verfasser der „Fragmente eines Ungenannten“, schrieb eine Abhandlung über die Vorteile der Religion. Auch Gellerts Vorlesungen über Moral bewegen sich in dem Anschauungskreise der Glückseligkeitslehre. „Die Moral soll uns lehren“, heisst es bei Gellert, „was unser wahres Glück, oder unser höchstes Gut, d. i. was für ein Geschöpf, das aus einem unsterblichen Geiste und aus einem hinfälligen Körper besteht, am zuträglichsten, der Ruhe der Seelen und der äusserlichen Wohlfahrt am gemässesten sei, und auf was für einem Wege wir am sichersten zu diesem Ziele gelangen können.“ Dieser Weg ist ihm der Weg der Tugend. „Das Herz hat eigentlich nur eine Tugend, und diese ist der lebendige, kräftige, von dem Gewissen und der Vernunft erzeugte Vorsatz, überall gut und der göttlichen Bestimmung (d. i. für Gellert: eine

dauerhafte und allgemeine Zufriedenheit und Glückseligkeit der Menschen) ohne Ausnahme gemäfs zu handeln, weil wir nichts Seligeres thun können."*)

Wie völlig durchdrungen das 18. Jahrhundert von diesen Grundsätzen war, beweist auch der Umstand, dass sie auf das Gebiet der Kunst übertragen wurden. Indem Breitinger in seiner für die Geschichte der Litteratur so interessanten „Kritischen Dichtkunst" (1740) den Forderungen nachspürt, welche an eine gute Dichtung zu stellen sind, gelangt er zu dem Resultate, dass sie die Natur nachahmen, wunderbar und zugleich von sittlichem Zweck und Nutzen sein müsse. Diese Vorzüge entdeckte er in der äsopischen Fabel; daher wurde der Fabel der Vorrang vor allen Dichtungen zuerkannt. So findet der Umstand, dass gerade im 18. Jahrhunderte die Fabeldichtung blühte, in der moralischen Doktrin jener Zeit seine Erklärung.**)

Wir haben, hoffe ich, nun einen genügenden Einblick in die Sittenlehre Basedows und seiner Zeit gewonnen, um das bereits ausgesprochene Urteil über das Erziehungsideal Basedows begründet zu finden. Welche Rolle der Religion in dem Moralsysteme und folglich auch in dem Erziehungsplane Basedows zugewiesen wird, ist gleichfalls aus dem Vorhergehenden ersichtlich. Es ist ferner bekannt, dass B. die Religion für die Verwertung zur Jugenderziehung ihres konfessionellen Charakters vollständig

---

*) Es drängt sich einem bei der Betrachtung der verschiedenen moralischen Anschauungen die Frage auf: „Sind in einem Schullesebuche Aufsätze über ethische Gegenstände zulässig, deren Verfasser der eudämonistischen Richtung angehören?" Gewiss; aber nur in höheren Klassen und unter der freilich nicht immer zutreffenden Voraussetzung, dass der Lehrer selbst auf dem Standpunkte der absoluten Wertschätzung steht. Eine Kontrolle ist auf diesem Gebiete allerdings nicht möglich; obige Frage wird jedoch hier auch nur rein theoretisch beantwortet. Angenommen, unsere Voraussetzung träfe zu, so würde der Lehrer bei der Lektüre solcher Aufsätze Gelegenheit ergreifen können, die Zöglinge auf seinen höheren Standpunkt heraufzuheben. Denn wenn auch andere Unterrichtsfächer hierzu Gelegenheit bieten, so muss doch solche besonders in der deutschen Lektüre benutzt werden, da ja die sittlichen Anschauungen einer Zeit in der Litteratur ihren Ausdruck finden und durch sie künftigen Geschlechtern überliefert werden, also ihren Einfluss auf Jahrhunderte geltend machen. Dazu kommt noch die Thatsache, dass in dem Leben der Gegenwart der ethische Materialismus keine geringere Rolle spielt, als dies zu anderen Zeiten der Fall gewesen ist.

Es sollten die Schullesebücher neben Aufsätzen der in Rede stehenden Art aber auch solche bieten, deren Verfasser der absoluten Wertschätzung huldigen. Das wird in der Regel versäumt.

**) Schiller wendet sich in seiner Abhandlung „Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen" gegen die Breitingersche Theorie, indem er sagt: „Die wohlgemeinte Absicht, das Moralischgute überall als höchsten Zweck zu verfolgen, die in der Kunst schon so manches Mittelmäfsige erzeugte und in Schutz nahm, hat auch in der Theorie einen ähnlichen Schaden angerichtet. . . . Für die Würdigung der Kunst ist es aber vollkommen einerlei, ob ihr Zweck ein moralischer sei, oder ob sie ihren Zweck (Vergnügen zu spenden) nur durch moralische Mittel erreichen könne, denn in beiden Fällen hat sie es mit der Sittlichkeit zu thun . . .; aber für die Vollkommenheit der Kunst ist es nichts weniger als einerlei, welches von beiden ihr Zweck und welches das Mittel ist." Weiter unten heisst es: „Die Kunst wirkt also nicht deswegen allein sittlich, weil sie durch sittliche Mittel ergötzt, sondern auch deswegen, weil das Vergnügen selbst, das die Kunst gewährt, ein Mittel zur Sittlichkeit wird."

entkleidet haben will. „Denn es ist nützlich und billig (vgl. Methodenb. I, S. 20), dass die öffentlichen Schulen, zu deren Unterhaltung in manchen Ländern Unterthanen von verschiedenen Religionsparteien etwas beitragen, auch von ihnen allen genützt werden können." Die Unterweisung in der väterlichen Religion wird dem öffentlichen Gottesdienste und dem Privatunterrichte überlassen. Die Thunlichkeit eines solchen Verfahrens begründet B. durch die Behauptung, dass Juden, Mahomedaner und Christen sowohl unter sich, als mit den eigentlichen Naturalisten über den Inhalt einiger sehr wichtigen Religionssätze in Uebereinstimmung ständen. So könne das ganze „Elementarwerk" ohne Anstoss der Gewissen nicht nur für Kinder aller Christen, sondern auch der Israeliten und Mahomedaner vollkommen brauchbar werden. Wie sehr B. die allgemeine, durch keine konfessionellen Schranken beeinträchtigte Brauchbarkeit seines Elementarwerkes am Herzen liegt, betont er an verschiedenen Stellen seines Methodenbuchs; aber ebenso nachdrücklich hebt er hervor, dass er die Verwendung der „natürlichen" Religion im öffentlichen Unterrichte nicht etwa aus Gleichgiltigkeit oder gar Feindseligkeit gegen die christliche Religion, sondern einzig und allein aus methodischen Beweggründen empfehle.*)

Bevor wir näher auf die methodischen Grundsätze Basedows eingehen, soll erörtert werden, in welchem Verhältnisse nach B. der Unterricht zur Erziehung steht.

Das 18. Jahrhundert ist eine Zeit der Aufklärung sowohl für Deutschland, als für Frankreich. Der Charakter dieser Aufklärung war jedoch in beiden Ländern ein grundverschiedener; das zeigt sich in den Früchten derselben. In Frankreich trieb sie zu einer blutigen, Tausende für das Wohl des Ganzen aufopfernden Staatsrevolution; in Deutschland bewirkte sie eine Reform des Unterrichts- und Erziehungswesens, lenkte sie die Aufmerksamkeit auf den Einzelnen, um ihn auf dem besten, d. i. naturgemäfsen Wege seiner göttlichen Bestimmung, der Glückseligkeit, entgegenzuführen. In Deutschland erstrebte man das Heil des Staates durch die Forderung des Wohles der Individuen; in Frankreich setzte man alle Hoffnungen auf den Staat, suchte das Individuum Hilfe und Rettung in einer Reform des Gemeinwesens. Jenes ist echt germanisch, dieses echt romanisch. „Rückkehr zur Natur!" das war die Losung hüben, wie drüben. In Deutschland erzeugte dieses Streben eine Blüteperiode der schönen Litteratur und des Erziehungswesens, in Frankreich jedoch die Auflösung des Bestehenden in ein Chaos der Uranfänglichkeit. Aus dem Umstande schon, dass in Deutschland die Aufklärung in den Dienst der Erziehung

*) Das ist sehr charakteristisch für Basedow und seinen ethischen Standpunkt; in seiner Sittenlehre stehen ja, wie oben angedeutet, die psychologischen Erwägungen bedeutend im Vordergrunde. — Es würde über die der vorliegenden Arbeit gezogenen Grenzen hinausfallen, auf die Frage über die Zulässigkeit der konfessionslosen Erziehungsschule einzugehen. Ich verweise als auf Stimmen gegen dieselbe auf Ziller, Vorl. ü. allg. Pädag. § 10: „Einfluss der Individualität auf die Erziehung im allgemeinen" — und auf eine Abhandlung im „Jahrb. des Vereins für wissensch. Pädag.", IV. Jahrg., S. 241 ff.: „Paritätische od. konfessionelle Schule?" Von Thrändorf.

trat, können wir auf das Verhältnis schliessen, in welches die Pädagogen jener Zeit den Unterricht zur Erziehung setzten. Wenn ich in diesem Zusammenhange Rousseau mit anführe, so liegt darin kein Widerspruch zu dem eben Erwähnten; denn Rousseaus Erziehungsideen fanden nicht in Frankreich, sondern in Deutschland ihren Boden.

„Der erste falsche Begriff, der in den Kopf des Kindes kommt, ist ihm ein Keim zu Irrtum und Laster." Mit diesem Satze betont Rousseau die Bedeutung des Unterrichts für die Erziehung viel schärfer, als Basedow es thut. Nach B. sind die Schulen nicht nur Örter des Unterrichts, sondern auch der Erziehung. „Ohne sie", fährt er fort (vgl. Methodenb. I, S. 421), „ist der Unterricht nichts; ohne Unterricht ist sie schon vieles, und die Verbindung beider ist alles, was Menschen zur Wohlfahrt der Familien, des Staates und der Nachwelt thun können." Die Umkehrung: „ohne Unterricht ist sie schon vieles" — ist insofern nicht glücklich, als ja ohne Unterricht im weiteren Sinne, wozu auch der Einfluss der Umgebung zu rechnen ist, Erziehung zur Sittlichkeit überhaupt nicht denkbar ist; B. scheint nur den Schulunterricht im Auge zu haben, und dann können wir ihm vollkommen beipflichten. Allein er begeht darin einen Fehler und verliert sich dadurch in unausführbare Projekte, dass er Unterricht und Erziehung insofern trennt, als er beide in verschiedene Hände legt. „Die wenigsten Männer", so begründet er seine Forderung, „auch wenn sie zum eigentlichen Lehren geschickt sind, besitzen den ganzen Inbegriff der Gaben und Vorteile eines Erziehers. Also verlange ich für eine ansehnliche Schule der gesitteten Bürger ausser den eigentlichen Lehrern einen besonderen Mann, welcher nur durch Übungen der Tugend lehrt, welcher Pläne dazu erfindet und ausser den Lehrstunden ausführt." Nicht so Rousseau; er sagt: „Ihr unterscheidet Lehrer und Erzieher? Abermals Thorheit. Unterscheidet ihr auch Schüler und Zögling?" Sehr wahr jedoch bemerkt B. in Übereinstimmung mit Rousseau, dass durch blosses Befehlen, Lehren, Warnen, Strafen keine gute Gewohnheit entstehe, dass Übung das eigentliche Mittel sei. Allein dazu bedarf es keines besonderen Edukators. Das Schulleben bietet mannigfaltige Gelegenheit zur Übung gewisser mittelbarer Tugenden, wenn sie der Lehrer nur immer erkennen und benutzen wollte. Der Jugendlehrer soll nicht nur Instruktionsmeister, sondern auch Erziehungsmeister sein, und zwar sollte der erstere dem letzteren untergeordnet werden. Dies ist eine Forderung, die aus dem sittlichen Ziele der Jugendbildung sich ableitet. Warum aber wird diese Forderung so mangelhaft erfüllt? Weil sich bis auf die Gegenwart die Schule in der Praxis zu sehr von der relativen Wertschätzung beeinflussen lässt, und zwar von der Kleinkinderschule an bis hinauf zur Gelehrtenschule: an Stelle des Ideals der Gesinnung wird das des Wissens gesetzt. Das Ideal der Gesinnung ist ja ein viel zu schmuckloses, man will in den Augen der Welt glänzen; und so erniedrigt man die Schule zur Magd des öffentlichen Abgottes, des Ideals des Wissens. Wissen ist Macht, das ist gewiss, aber eine Macht, die erst durch das Gepräge einer sittlichen Gesinnung Adel und Würde erhält. Man ordne, wie es die Erziehung zur Sittlichkeit fordert, das nur relativ wertvolle Ideal des Wissens dem absolut würdigen der Gesinnung unter, dann werden auch manche

Übelstände des gegenwärtigen Schulwesens (z. B. Überbürdung der Zöglinge auf Kosten der geistigen und leiblichen Gesundheit) von selbst verschwinden.

„Der Unterricht ist in den gesitteten Ständen*) zwar ein wichtiger, dennoch aber (in Vergleichung mit derjenigen Bildung des Herzens zur Tugend, welche auch ohne förmlichen Unterricht geschehen kann) nur der geringste Teil der Erziehung“ (Methodenb. I, S. 154).

Wir kommen nun zu Basedows methodischen Grundsätzen. Unter dem Begriff „Methode“ fasst man alle die Veranstaltungen zusammen, welche darauf berechnet sind, dem kindlichen Geiste die zur Erreichung des Erziehungszieles zweckmäfsige Verfassung zu geben. Wir konnten dem aus eudämonistischen Prinzipien entsprossenen Erziehungsideale Basedows durchaus nicht beistimmen; anders jedoch müssen wir uns zu seinen auf psychologischen Beobachtungen und Erfahrungen beruhenden methodischen Grundsätzen verhalten. Die Ethik ist eben keine Erfahrungswissenschaft; behandelt man sie als solche (wie B. es thut), so muss man zu Resultaten gelangen, die auf allgemeinen, auf absoluten Beifall nicht rechnen können. Allein die Psychologie ist, sobald man die metaphysische Frage nach dem Wesen, der Qualität der Erscheinungsursache des geistigen Lebens, der Seele, nicht erhebt, eine reine Erfahrungswissenschaft. Deshalb sind, ohne bereits auf dem Grunde einer systematischen, wissenschaftlichen Psychologie zu stehen, schon durch scharfe Beobachtungen einzelne sichere Einwirkungen auf die Gestaltung des Geisteslebens möglich. Ferner sind methodische Veranstaltungen unabhängig von den sittlichen Anschauungen, indem sie sich auf den Geisteszustand des Zöglings überhaupt beziehen, nur die Einwirkung auf denselben ermöglichen und sichern. Methodische Geschicklichkeit besitzt einen bloss relativen sittlichen Wert; sie kann sowohl zur Erreichung eines absolut wohlgefälligen, als auch eines verwerflichen Zieles angewendet werden. Daher kommt es, dass trotz seines Erziehungszieles viele der methodischen Grundsätze Basedows und seiner Gewährsmänner noch in Ansehn stehen und ewig Geltung behalten werden, eben weil sie sich auf richtige Beobachtungen stützen. Es war das Losungswort „Rückkehr zur Natur“, Befreiung von traditionellen Gesellschafts- und Geistesfesseln, welches den Blick für psychologische Beobachtungen schärfte.

---

*) Unter den gesitteten Ständen versteht B. die Leute von den Prinzen an bis herab zu den Kaufleuten und angesehenen Künstlern. Seine Reformpläne waren zunächst nur für die Kinder dieser Stände berechnet. Das betont er häufig, um sich wegen der Kostspieligkeit der Ausführung seiner Pläne, sowie wegen der Menge des Lehrstoffes gegen etwaige Einwürfe nach diesen Beziehungen hin zu sichern. Es darf jedoch deswegen B. nicht der Vorwurf gemacht werden, dass er es verschmäht habe, sich der Erziehung der niederen Stände anzunehmen. Er motiviert sein Vorgehen folgendermafsen: „Der weltliche Unterricht des grossen und schätzbarsten Hanfens aber muss nur ganz unstreitige, praktische, diesem Stande angemessene und sehr wenige Erkenntnisse enthalten. Sie müssen aus dem Vorrate, welcher für die höheren Stände gehört, sehr sorgfältig gewählt, und diese Wahl kann vor dem Dasein des ganzen Vorrates weder angestellt, noch von anderen beurteilt werden“ (Methodenb. I, S. 25).

Ich weiss nicht, ob schon näher untersucht worden ist, welchen Einfluss die Schulphilosophie auf die psychologischen Anschauungen der Philantropen gehabt hat. Wenn man sich erinnert, eine wie grosse Rolle die deutlichen Vorstellungen in der Pneumatologie (Psychologie) Leibnizens spielen, so erscheint ein Zusammenhang der didaktischen Bestrebungen der Philantropen mit der Seelenlehre des genannten Philosophen als wahrscheinlich. Nach Leibniz nähert sich die Seele der Gottheit nach Maſsgabe ihrer deutlichen Vorstellungen; je grösser der Mangel an solchen, desto grösser die Knechtschaft der Seele. Den Zusammenhang der methodischen Grundsätze der Philantropen mit Leibnizens und Wolfs Seelenlehre bestätigt folgende Stelle aus Campes Vorrede zur 3. bis 7. Ausgabe (1807) seiner „Seelenlehre für Kinder" (1. Ausg. 1780), wo es heisst: „Seitdem ich dieses Büchlein schrieb, haben die Vernunftwissenschaften überhaupt und die Seelenlehre insonderheit bekanntlich eine gänzliche Umwälzung erfahren. Wir leben in dem Zeitalter der Umwälzungen. Die neue Kantsche Seelenlehre sieht der Leibnizschen und Wolfschen nicht viel ähnlicher mehr, als die neue französische Verfassung derjenigen, welche durch sie verdrängt worden ist . . . Dies hätte mich nun abschrecken sollen, gegenwärtige Kleinigkeit, die zu einer Zeit entstand, da die Leibnizsche Philosophie, wie die französische Alleinherrschaft, noch ruhig auf ihrem unangefochtenen Throne sass, jetzt, da alles anders ist, noch einmal drucken zu lassen." Es kann nicht befremden, dass Campe, wie auch Basedow und die übrigen Philantropen, die Seele mit einer Anzahl von Trieben bevölkerten, welche sie als die subjektiven Ursachen der geistigen Thätigkeiten betrachteten; dass bei ihnen die sogenannten Seelenvermögen noch dominieren; denn bekanntlich hat ja Herbart erst, diese Voraussetzungen aufgebend, die Psychologie zur wirklichen Wissenschaft erhoben. Wir wissen heut, dass das Fühlen und Begehren nur Produkte der Wechselwirkung vorhandener Vorstellungen sind.

Es darf uns nicht Wunder nehmen, dass die Philantropen trotz einer falschen Theorie der Seelenlehre zu richtigen methodischen Grundsätzen gelangt sind; denn häufig geht ja die Praxis der Theorie voraus, und ist eine falsche Theorie nur als ein verfehlter Versuch zu betrachten, richtige Beobachtungen zu erklären.

Wenn im folgenden die methodischen Bestrebungen Basedows nur in ihren Hauptzügen Erwähnung finden und ganz vereinzelt Spezielles berührt werden wird, so geschieht dies einerseits deshalb, weil viele dieser Grundsätze mit der gegenwärtigen Schulpraxis bereits verwachsen sind, andererseits, weil über diesen Gegenstand schon viel geschrieben worden ist. Dazu ist ja als Hauptzweck dieses Aufsatzes hingestellt worden, die Pädagogik Basedows auf ihre philosophischen Grundpfeiler hin zu prüfen.

„Die Kenntnisse müssen mit dem Zwecke der ganzen Erziehung in einem wohlüberlegten Verhältnisse stehen." Dieser Grundsatz ist eine notwendige Folge des Verhältnisses, in welchem nach Basedows Überzeugung der Unterricht zur Erziehung steht. Eine tiefere, auf psychologischen Gesetzen beruhende Begründung dieses Satzes fehlt jedoch; B. konnte eine solche nach dem Standpunkte der damaligen Psychologie auch nicht geben. „Nicht jede Art der nützlichen Erkenntnis ist für Kinder gleich zu schätzen,

sondern diejenige, durch welche der wichtigere Teil der Erziehung erleichtert und die ganze Lebensart ihres Alters der Jugend lehrreicher wird, ist unter allen die nützlichste." Mit diesem Ausspruche tritt B. in bewussten Gegensatz zu seiner Zeit, der Zeit der Polyhistorie, und zeigt einer Vielwisserei, die sich keinem höheren Zwecke dienstbar zu machen weiss, die Thür des Schulzimmers. Er trifft eine Auswahl unter dem Wissenswerten und lässt sich dabei von dem Zweck der Erziehung leiten. Ein vollständig zu billigendes Verfahren! „Nicht viel, aber mit Lust; nicht viel, aber in elementarischer Ordnung, die vom Leichten zum Schweren fortschreitet; nicht viel, aber lauter nützliche Erkenntnisse." Alle diese Sätze müssen heut noch anerkannt werden.*) In der Vorrede zum Elementarwerk heisst es: „Das Elementarwerk und Methodenbuch sind in lateinischer und französischer Übersetzung da, nicht so sehr der Ausländer willen, als vornehmlich um den Lehrern und Lernenden die Verbindung des Realunterrichts mit den nötigen Sprachübungen zu erleichtern, welches ein wesentliches Stück der elementarischen Lehrart ist." „Der Sachunterricht muss wirklich dem Verstande neue Vorstellungen geben, nicht aber das Gedächtnis nur mit Wörtern erfüllen." **) Als erste Bedingung der Realisierung seiner Pläne bezeichnet B. die Gründung einer Schulbibliothek, welche eine methodisch geordnete Stufenfolge von Lehrbüchern enthalten soll, die zusammen ein einziges Ganze ausmachen müssen. Diese Bibliothek hat zwei Fächer: 1. das Elementarwerk zum Nutzen der Jugend vor dem 15. Jahre, wo es noch nicht bestimmt ist, ob sie sich irgend einem Studium widmen will; 2. die hinzukommenden Lehrbücher der Wissenschaft für die Studierenden bis an das akademische Alter.

Wenn B. Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Sachunterrichte fordert, so wendet er sich besonders gegen die im Sprachunterrichte herrschende geisttötende Memoriermethode, nach welcher Unverstandenes und für Kinder Unverständliches rein mechanisch eingeübt wurde (und noch sehr häufig wird).

Ferner soll die Sacherkenntnis und Sprachübung nach ihrem Werte und nach dem Bedürfnisse der Kinder in gehöriger Proportion stehen. Mit dieser Forderung will B. vor Extremen bewahren, in welche das 17. und 18. Jahrhundert, sowie die früheren Jahrhunderte geraten waren. „Die vorigen Jahrhunderte," heisst es im Methodenbuche, „hatten einen pedantischen Hang zu den Sprachen und vielen Teilen der Philologie, das gegenwärtige ist in Gefahr, die Polyhistorie in Sachen pedantisch hochzuschätzen." B.

*) Dass diese Sätze nicht erst von B. gefunden worden sind, weiss jeder, der die Geschichte der Pädagogik einigermafsen kennt. Hier kommt es uns darauf auch nicht an; genug, dass er sie anerkennt und anwendet.

**) Vgl. A. Comenius, Sturm, Baco v. Verulam. „Hätte Comenius", gesteht Basedow, „mit seinem Eifer für die Jugend der Einsicht unserer Zeiten sich bedienen können, so hätte ich kein Elementarwerk geschrieben, sondern allenfalls nur eine Anweisung zum Gebrauche jener Schriften (— er nennt ausser C. noch die Werke des Beaumont und das Reccardsche Lehrbuch —) und einige Zusätze von Wahrheiten, die besonders zu unsern Zeiten nötig sind." — B. v. Verulam sagt: „Man beschäftige sich nicht zu viel mit Sprachen und vernachlässige darüber nicht die Sacherkenntnis und was fürs Leben wichtig ist.

findet, dass nur eine weise Auswahl aus beiden Gebieten auf den richtigen Weg zum Ziele zu leiten vermag, dass eine gleichmäfsige Ausbildung aller Hauptteile des Gedankenkreises und folglich auch ein Gleichgewicht der Interessen angestrebt werden muss. Diese Forderung hat heut noch volle Gültigkeit.*)

Welche Unterrichtsgegenstände sind es nun aber, welche Basedow für nützlich, d. h. den Erziehungszweck fördernd erklärt? Es sind: Religion**), Geschichte, Naturwissenschaften, Sprachen und Mathematik. Wir sehen also, dass B., wie die moderne wissenschaftliche Pädagogik, die Forderung, ein vielseitiges Interesse zu erregen, an den erziehlichen Unterricht stellt, freilich aber mit dem gewaltigen Unterschiede, dass nach der modernen Pädagogik auf Grund eines vielseitigen Interesses der sittliche Charakter sich schön entwickele, nach B. jedoch dieses mannigfaltige Interesse in den Dienst eines eudämonistischen Erziehungsideales treten soll. Es ist eine Freude, die streng wissenschaftliche, auf das Erziehungsziel hinweisende Begründung der Hauptfächer des Unterrichts zu verfolgen, wie sie Ziller in seinen Vorlesungen gibt. Wir sehen uns nach ähnlichen Versuchen bei Basedow nicht ganz vergeblich um, wiewohl dieselben — was wir in Rücksicht auf den damaligen Stand der Psychologie entschuldigen dürfen — ziemlich oberflächlich ausfallen. Die Notwendigkeit des Geschichtsunterrichts begründet B. folgendermafsen (vgl. Methodenb. I, 178): „Die Sittenlehre und die Klugheitsregeln gründen sich auf Erfahrung; unsere eigene aber ist zu eingeschränkt und kommt oft zu spät; wir bedürfen also der Nachricht von Fremden.“ Eine gleich triftig begründete Ableitung der übrigen Unterrichtsgegenstände aus dem Erziehungsziele ist in Basedows Pädagogik zu vermissen, wiewohl er sich in der Wahl derselben von ihrem Nutzen für den Zögling bestimmen lässt und sie auf diese Weise wenigstens im allgemeinen in Verbindung mit seinem Erziehungsziele, der Glückseligkeit, setzt. So sagt er von der Naturgeschichte, Mathematik und Physik: „Etwas Naturgeschichte, Mathematik und Physik ist zureichend, den Verstand der Jugend so zu üben, dass sie von dieser Art Sachen alles, wovon sie einmal Einsicht erlangen muss, nach einer geringen Mühe der Erkundigung und des Anschauens begreifen könne.“ Die Schule soll also keine Physiker, Mathematiker etc. bilden, sondern nur in dem Zöglinge einen Geisteszustand bewirken, den wir heutzutage mit dem Worte „allgemeine oder formale Bildung“ bezeichnen.

Noch dürftiger, als über das Verhältnis der eben genannten Unterrichtszweige zu dem Erziehungsziele, spricht sich B. über die Sprachen nach dieser Beziehung hin aus, obgleich seine Bemerkungen über den Sprachunterricht als solchen einen umfangreichen Abschnitt des Methodenbuches bilden. Als zureichender Grund für die Erlernung der Sprachen scheint ihm der direkte Nutzen derselben für das praktische Leben zu gelten. Die hervorragende Bedeutung des Unterrichts in den Sprachen (besonders der Muttersprache) für die Begriffsbildung, für die logische und ästhetische Schulung des Geistes und somit für die Erziehung zu reiner Sittlichkeit

*) Vgl. Ziller, Vorl. S. 176.

**) Den früheren Auseinandersetzungen über die Stellung der Religion in Basedows Moralsystem braucht an dieser Stelle nichts beigefügt zu werden.

wird, so weit meine Beobachtungen reichen, bei B. nirgends betont. Es ist wiederum der eudämonistische Charakter des Erziehungszieles, welcher die volle Würdigung sprachlicher Bildung verhindert.

Der Sprachunterricht soll sich nach B. auf die Muttersprache, die lateinische und französische Sprache erstrecken; auch die englische erachtet er von grossem Nutzen. Was das Griechische betrifft, so bezweifelt er, ob die Erlernung desselben allen Studierenden notwendig sei, ob die viele Mühe und Zeit, die darauf verwendet werden müsse, durch den wahrscheinlichen Nutzen aufgewogen würde. Selbstverständlich räumt er ein, dass „einige Meister und Kritiker dieser Sprache die gelehrte Welt allezeit behalten müsse." Die Muttersprache empfiehlt B. nicht etwa wegen der oben angedeuteten Wichtigkeit derselben, sondern der „elementarischen Ordnnng" des Unterrichts halber, welche vom Leichten zum Schweren fortzuschreiten gebietet. Dass sich B. hierdurch schon ein grosses Verdienst um die Pflege der Muttersprache erworben hat, muss entschieden anerkannt werden, wie es ihm andererseits nicht zum Vorwurfe gemacht werden soll und darf, dass er sich nicht über die bloss methodische Würdigung derselben erhoben hat. Die Grammatik der Muttersprache, so lautet seine Forderung, mnss der jeder fremden oder toten Sprache vorausgehen; für letztere bedarf es dann keiner anderen Regeln, als solcher, durch welche die Abweichungen von der Grammatik der Muttersprache gelehrt werden. Bekannt ist ferner die Forderung, dass die fremden Sprachen durch Sprechübungen (Verbindung des Sprach- und Sachunterrichts) gelehrt werden sollen, und vor dem 15. Jahre (also der Zeit, in welcher der Zögling noch nicht zu einem gewissen Studinm bestimmt zu sein braucht) kein grammatischer Unterricht erteilt werden darf.

Die Produkte der schönen Litteratur scheint B. nur so weit für die Verwertung zur Jugenderziehung zulassen zu wollen, als sie Illustrationen gewisser moralischer Regeln darbieten, getreu dem von Kunstrichtern des 18. Jahrhunderts aufgestellten Satze (vgl. S. 10), dass Poesie den an sie zu stellenden Anforderungen dann erst entspreche, dass sie überhaupt dann erst Berechtigung beanspruchen dürfe, wenn ihr Endzweck ein moralischer sei. B. scheint den hohen Wert, welchen eine kultivierte Phantasie und ein verfeinertes Gefühl für alle höhere Geistesthätigkeit, insbesondere für die ethisch-religiöse Erziehung besitzen, noch nicht erkannt zu haben, denn sonst müsste er den poetischen Produkten einer ästhetischen Phantasie, eines wahren und warmen Gefühls (unbekümmert darum, ob ihr ausgesprochener Zweck ein moralischer ist, oder nicht; genug, dass sie nicht unmoralisch sind) eine grössere Bedeutung für die Erziehnng beilegen. Wir müssen hierbei allerdings berücksichtigen, dass zu der Zeit, in welcher B. über Erziehung dachte und schrieb, die zweite Blüte unserer schönen Litteratur noch in der Entwicklung begriffen war. Erst die neuere Zeit hat den mannigfaltigen erzieherischen Einfluss guter poetischer Produkte voll würdigen können.

B. bemerkt ganz richtig, dass moralische Regeln nur den Verstand beschäftigen und sich nicht der Seele tief einprägen, wenn sie nicht dnrch Erzählnngen bestätigt werden. Solche Erzählungen können, heisst es weiter, wahre sein; weiss der Lehrer keine wahre Geschichte, so darf er er-

dichten (wir können hinzufügen: oder Erdichtetes benutzen). Solche Erdichtungen sind etweder Erzählungen oder Fabeln. — Insofern die Erzählungen wahre, d. h. Erzählungen sind, deren Gegenstände sich in der Aussenwelt wirklich ereignet haben, kann man Basedows Bemerkung auch auf den Geschichtsunterricht beziehen; wenn er aber (und zwar ganz richtig) auch erdichtete Erzählungen für Einprägung moralischer Regeln verwertbar erklärt, so betritt er das Gebiet der schönen Litteratur (wenn auch nur einen schmalen Grenzstreif desselben). B. empfiehlt für den Unterricht eine sorgfältige Auswahl der vorhandnen Fabeln.*) Damit können wir uns wohl einverstanden erklären. Enthält die Fabel nichts, als ein kleines, klares, dem kindlichen Anschauungsvermögen entsprechendes Bildchen einer moralischen Handlung oder löblichen Gesinnung, so mag sie als ein gut zu verwertendes Anschauungsmittel für den ersten Jugendunterricht benutzt werden; freilich aber wird heut noch eine solche Auswahl ziemlich spärlich ausfallen. Denn es ist hierbei nicht nur auf eine dem kindlichen Begriffsvorrate möglichst angepasste Diktion, sondern auch auf eine reine Moral zu achten, die frei ist von niedrigen egoistischen Motiven.

So viel über Basedows Pädagogik. Das Resultat vorstehender Betrachtung lässt sich folgendermaſsen kurz zusammenfassen:

Das Erziehungsziel Basedows kann nach dem heutigen Standpunkte der Wissenschaft nicht mehr als ein wahrer Menschenbildung würdiges anerkannt werden; seine Methodik (in dem oben, S. 13, angegebenen allgemeinen Sinne) hat sich in ihren Grundzügen bis auf den heutigen Tag bewährt, entbehrt aber jener philosophischen Durchbildung, ohne welche sie sich nicht als ein systematisches Ganzes von streng wissenschaftlicher Bedeutung darstellen kann; entbehrt der Grundlage und des Leitsternes einer wissenschaftlichen Psychologie, welche die Gewähr eines lückenlosen und vor Ausschreitungen bewahrenden Systems bietet.

II. Mitteilungen.

Präparation: Joseph's Brüder kommen nach Aegypten.**)

Von Dr. Staude in Eisenach.

Vier Stücke. (1. Mos. 42, 43.)
Erstes Stück: Die erste Reise.
Zweites Stück: Die Heimkehr.
Drittes Stück: Die zweite Reise.
Viertes Stück: Der zweite Empfang bei Joseph.

Die Hauptthatsachen der Erzählung zugleich mit deren ethisch-religiöser Würdigung werden durch „darstellenden“ Unterricht entwickelt.

*) Bekanntlich will Rousseau seinen Emil keine einzige Fabel lesen lassen. B. zeigt sich wohl deshalb der Fabel geneigter, weil er in der deutschen Litteratur einen passenderen Vorrat fand, der eine Auswahl nach pädagogischen Grundsätzen gestattete.

**) S. Pädagog. Studien, Heft 3 dieses Jahres.

Erstes Stück.

Ziel: Auch dies kann von den Schülern gewonnen und aufgestellt werden. Etwa so. Wie stand es nun mit dem ersten Traum Joseph's? Er war in Erfüllung gegangen, Joseph war ja König geworden, und die Leute beugten sich vor ihm; aber seine Brüder hatten sich noch nicht vor ihm gebeugt, und der Traum war also nur halb erfüllt. Darum müssen die Brüder nach Ägypten kommen. Wir werden also heute erzählen: Wie Josephs Brüder nach Ägypten kommen.

I und II. Wie nnd warum werden denn Joseph's Brüder dahin gekommen sein? Von selbst, schwerlich. Joseph hat sie hergeholt. Aber da würde er gewiss seinen Vater auch mit geholt haben. (NB. Er hat überhaupt keine Botschaft an den Vater gesandt, wohl weil er dachte: Gott hat seither alles angefangen und weiter geführt, er wird es auch ganz hinausführen.) Wie denn? Die Hungersnot war auch in Kanaan, Jakob und seine Söhne werden Not gelitten und auch von dem vielen Getreide in Ägypten gehört haben, darum werden die Brüder nach Ägypten gezogen sein. Auch der Vater? Warum nicht? Alle Brüder? Wer nicht und warum nicht?

Ob Joseph nnd seine Brüder sich einander erkannt haben werden?

Joseph die Brüder? Warum? (Kleidung, Sprache; Gesicht wenig verändert, weil sie schon vor dreizehn Jahren Männer waren.)

Die Brüder den Joseph? Warum nicht? (Ägyptisches Gewand, geschorenes Haar, er redet nicht mit ihnen hebräisch, sondern spricht ägyptisch und lässt es dnrch den Dolmetscher übersetzen (cf. vorige Einheit), er ist ein hoher Herr, mächtig wie der König, und die Brüder denken, ihr Bruder Joseph werde entweder tot, oder ein armer Sklave sein.)

Was werden die Brüder thun, als sie vor Joseph, den mächtigen Herrn, geführt werden? Sie neigen sich demütig vor ihm zur Erde. Und was wird da Josph denken? Mein Traum ist erfüllt, „des Herrn Rat ist wunderbar“.

Wird sich Joseph den Brüdern zu erkennen geben oder nicht, und wie wird er sich überhaupt gegen seine Brüder benehmen?

Aus der chaotischen Fülle der Antworten wird der Lehrer leicht die drei möglichen Handlungsweisen Joseph's und deren Beurteilung von den Kindern klar herausheben lassen können:

Joseph giebt sich zu erkennen; er sagt: Ich bin Joseph. Die Brüder erschrecken wegen ihrer Sünde und fürchten seine Rache; und er rächt sich auch und straft sie hart mit Gefängnis oder Sklaverei — das wäre grausam nnd gottlos („Die Rache ist mein, spricht der Herr“) und auch ungerecht, denn vielleicht haben sich die Brüder gebessert und verdienen nicht mehr eine so harte Strafe. Das wird Joseph, den wir nun schon so gut kennen, auch gewiss nicht thun. (NB. Auf die energische Zurückweisung der von der kindlichen Vergeltungsanschauung geforderten Rache nnd auf die wirksame Gegenüberstellung des erhabenen Beispiels des Heilandes, das unbedingt gefallen muss, kommt hier viel an.)

Oder — das Gegenteil — Joseph giebt sich zu erkennen und sagt dann zu seinen erschrockenen Brüdern: Fürohtet euch nicht, ich verzeihe

euch eure Sünde, Gott hat alles herrlich hinausgeführt. Dann hätte er es ähnlich gemacht, wie unser Heiland am Kreuz („Vater vergieb ihnen ..."), der mitten in seinen furchtbaren Schmerzen sogar denen vergab, die ihn an's Kreuz gebracht hatten. Das wäre schön und herrlich von Joseph gewesen; und die Brüder würden sich geschämt haben über ihre grosse Sünde gegen den guten Bruder, würden geweint haben vor Schmerz und Reue, würden ihm gedankt haben für seine Gnade und Verzeihung und würden ihn von nun an herzlich lieb gehabt haben bis zu ihrem Tod.

Oder, Joseph giebt sich nicht zu erkennen, sondern will erst versuchen (prüfen) ob seine Brüder besser geworden sind, und dann erst, wenn er das merkt, sagt er: Ich bin Joseph und verzeihe euch. Das wäre klug und nicht schlecht wie das erste, aber auch nicht herrlich wie das zweite.

Joseph that das dritte.

Aber, wie soll er die Brüder prüfen, wie soll er herausbringen, ob sie noch so bös sind als damals, wo sie ihn verkauften?

(NB. Erscheint dem Lehrer diese Partie für seine Klasse zu schwierig, so setzt er einfach mit dem biblischen Texte ein.)

Der Lehrer erinnere zunächst zur Lösung dieser Frage an das sorglose Mahl der Brüder neben der Grube und an ihre Hartherzigkeit gegenüber dem angstvollen Flehen Joseph's. Demnach wussten sie damals gar nicht, wie schlecht sie waren, sie fühlten gar nicht, wie abscheulich ihre That war, sie freuten sich gar noch über die Züchtigung des hochmütigen Joseph durch ihre Hand, es that ihnen kein bischen leid. Wenn es ihnen jetzt leid thut, sind sie besser geworden. Das kann aber Joseph leicht erfahren. Er muss sie nur an Joseph erinnern, den sie hierher verkauft, und er muss es ihnen dann in demselben Lande, wo ihr Bruder nun wahrscheinlich als Sklave gequält wird, recht schlecht gehen lassen. Da wird ihnen ihre böse That schon einfallen, und — wenn sie ihre Sünde wirklich bereuen — dann werden sie denken, das ist die Strafe für unsere Schlechtigkeit, dann sind sie besser geworden.

Was wird Joseph zuerst den Brüdern durch den Dolmetscher sagen lassen, wenn sie sich an ihn erinnern sollen? Woher kommt ihr und was wollt ihr? Was werden sie antworten? Aber Joseph stellte sich, als ob er hart und zornig wäre und ihnen das nicht glaubte, und sagte zu ihnen: Kundschafter seid ihr (cf. vorige Einheit) und wollt nur sehen, wo unser Land offen ist.

Wie wird es da im Herzen der Brüder gewesen sein? Sie bekamen grosse Angst, denn sie wussten, Kundschafter werden getötet. Was werden sie thun, damit der mächtige Herr nicht mehr denken soll, sie wären Kundschafter? Sie werden ihm ganz genau von ihrer Familie erzählen. (Wir sind zwölf Brüder, die Sohne eines redlichen Mannes, selber redliche Leute, einer von uns ist zu Hause beim Vater, einer ist nicht mehr da.)

Nun war ihnen ihr Bruder eingefallen.

Aber Joseph wusste noch nicht, ob ihnen die Sünde gegen ihren Bruder leid that. Da liess er es ihnen wohl noch schlechter gehen, steckte sie vielleicht gar in's Gefängnis. Ja, das that er auch. Was werden die Brüder in dem finstern Gefängnis gedacht haben? Jetzt sind wir gefangen, wer weiss wie lang, und werden vielleicht gar getötet, und das geschieht

uns in demselben Land, wohin wir einst unseren armen Bruder verkauft haben; das ist die Strafe dafür.

Aber nach drei Tagen liess Joseph die zitternden Brüder aus dem Gefängnis vor sich holen und wollte nun versuchen, ob ihnen ihre Sünde leid that. Er sprach zu ihnen: Ich will sehen, ob ihr die Wahrheit gesprochen habt, ziehet heim und holet euren jüngsten Bruder, dann will ich glauben, dass ihr redliche Leute seid.

Da werden aber die Brüder froh gewesen sein, dass sie gut aus der Not herausgekommen waren, und werden gedacht haben: Zu dem harten Mann kommen wir im Leben nicht wieder, der kann lange warten, bis wir mit Benjamin kommen. Aber so klug war Joseph auch und wusste das schon vorher; er wollte aber doch seinen Bruder Benjamin gerne da haben, weil er ihn liebte, und seine anderen Brüder, weil er ihnen dann verzeihen wollte; wie wird er es nun gemacht haben, dass die Brüder wiederkommen mussten? Er giebt ihnen kein Korn. Nein, da wären die Brüder und der Vater verhungert. Er behält einen oder ein paar von ihnen da und sagt, dass er ihn nicht eher heraus giebt, als bis sie mit Benjamin kommen. Das that er; er band Simeon vor ihren Augen und gebot, sie sollten nun heimziehen und Benjamin holen.

Wie wird es da den Brüdern zu Mut gewesen sein? Sie waren betrübt, dass sie ihren Bruder hier im Gefängnis lassen mussten; sie dachten: Das ist die Strafe dafür, dass wir den einen Bruder nach Ägypten verkauft haben und nicht auf sein Flehen hörten, nun wird uns in Ägypten ein anderer abgenommen, und der harte Mann hört auch nicht auf unser Flehen. Und was wird Ruben noch besonders gedacht haben? Ich habe ja gewehrt nnd gewarnt, aber keiner hat mir gefolgt, nun kommt die Strafe.

Ob sie wohl das alles bloss dachten oder laut sagten? Sie sagten es laut, denn sie dachten, die Ägypter verstehen unsere Sprache doch nicht. War das so? Joseph verstand sie auch. Was merkte er da aus ihren Worten: Sie wissen, dass sie eine Sünde gethan haben, denn sie denken, dass sie Strafe verdienen, es thut ihnen leid; auch mit ihrem Bruder haben sie Mitleid; sie sind nicht mehr schlecht.

Als Joseph diese Reden der Brüder hörte und ihre Angst sah, wandte er sich ab (warum?) und weinte. Warum? (Reue der Brüder, wunderbare Erfüllung des Traumes). Aber er gab sich doch noch nicht zu erkennen. Wann erst wollte er das thun? Erst wenn Benjamin da war.

Was wird er jetzt gethan haben? (Simeon zurückbehalten, die Säcke der anderen mit Getreide füllen lassen). Aber wie viel Geld wird er sich für das Getreide bezahlen lassen? Der reiche Herr hat gewiss kein Geld genommen von seinen eigenen Brüdern. Aber, da merkten sie am Ende doch, dass er kein fremder Mann sein konnte? Er nahm das Geld und liess es wieder heimlich in ihre Säcke thun. Auch allerlei Speise und Trank für den Weg liess er ihnen mitgeben. Da werden sich die Brüder gewundert haben, dass der harte Mann auf einmal so freundlich mit ihnen war; und nun machten sie sich auf den Heimweg.

Zusammenfassung der gewonnenen Thatsachen durch die Kinder.

Bestätigung derselben durch den biblischen Text (1. Mos. 42, 1—25).

Disposition: Der harte Empfang der Brüder, der Brüder Angst und Reue, die Abreise ohne Simeon.

Wiedererzählung. Einprägung.

Die Vertiefung kann sich nun beschränken auf die zusammenhängende Erörterung der schon oben besprochenen Fragen: Warum stellt sich Joseph hart gegen seine Brüder? Was erreichte er dadurch bei seinen Brüdern? Was ist über sein und seiner Brüder Denken und Thun zu urteilen?

Zweites Stück.

Ziel (von den Schülern selbst aufzustellen): Wir müssen heut sehen, was die Brüder unterwegs und zu Hause erlebten.

I und II. Mit was für Herzen mögen wohl die neun Brüder ihren Weg gezogen sein? Sie waren gewiss traurig wegen Simeon's (denn . . .), wegen Benjamin's (denn . . .), wegen ihres alten Vaters (denn . . .) und über sich selbst (denn . . .).

Wovon werden sie sich unterhalten haben? Von dem harten ägyptischen Mann, von ihren zwei Brüdern, die nun in Ägypten im Elend waren, von ihrer Sünde und deren Bestrafung, von dem künftigen Unglück zu Hause (Jammer und Weigerung des Vaters in Betreff Benjamin's).

So war eigentlich die ganze Familie hier in der Wüste beisammen. Neun schritten durch den Sand, von den vier anderen wurde gesprochen, sie gingen also unsichtbar mitten unter ihnen.

Was werden die Brüder unterwegs erlebt haben? Es hat vielleicht einer und der andere von ihnen beim Öffnen seines Sackes zum Füttern seines Esels das Geld gefunden, und zu Hause beim Ausschütten mussten alle das Geld finden.

Was werden sie da gedacht haben? Sie konnten es nicht begreifen, denn sie hatten ihr Geld doch bezahlt, und sie erschraken auch, denn nun hielt sie der harte Mann in Ägypten gar für Diebe, und es musste ihnen noch schlechter gehen, wenn sie wieder hin kamen.

Und wie wird ihr Vater erschrocken sein, als er statt der zehn nur neun Söhne zurückkehren sah! Wo ist Simeon? Was werden sie nun zu ihrem Vater gesagt haben? Die Erzählung der Erlebnisse der Brüder in Ägypten, welche die Schüler selbst zu geben haben, wird in sachlicher Hinsicht dem biblischen Text völlig gleichen.

Was wird da der Vater gedacht und geantwortet haben? Er jammerte und klagte: Nun ist Joseph tot, Simeon gefangen, und nun wollt ihr mir auch meinen liebsten Sohn Benjamin nehmen; nein ich lasse ihn nicht mit nach Ägypten, und wenn ihr mir auch hundertmal versprecht, dass ihr ihn wiederbringen wollt, denn wenn meinem Benjamin auch noch ein Unglück geschieht, dann werde ich vor Kummer sterben.

Da trauerte der Vater, da trauerten die Brüder, und es war grosser Jammer im ganzen Hause. Ja, war denn kein lieber Gott mehr da in der Welt, dass sie alle so trauerten und jammerten? Er war wohl noch da, aber die Brüder konnten nicht auf ihn vertrauen, denn sie mussten denken, er straft uns immer noch, auch dieser neue Schmerz, den wir unseren Vater bereiten, ist eine Strafe für uns, wir sind auch an diesem neuen

Unglück Schuld; und der Vater vergass vor lauter Liebe zu seinem jüngsten Sohn und vor lauter Schmerz den lieben Gott, der doch mit ihm sein wollte und seither mit ihm war. Jakob hätte denken sollen: „Und ob ich schon wanderte im finstern Thal . . . Befiehl dem Herrn deine Wege . . .“ Es war nicht recht von Jakob, dass er so verzweifelt und so trostlos war, denn Simeon und Benjamin lebten ja noch, und Gott konnte beide schützen; auch durfte Jakob seinen Sohn Simeon nicht im ägyptischen Gefängnis lassen, der konnte aber nur frei werden, wenn der Vater Benjamin mitschickte (und das war lange nicht so schwer als es für Abraham war seinen Sohn Isaak herzugeben); Isaak musste denken: Gott wird mir schon helfen aus meiner Not und mir meine beiden Söhne zurückbringen, er hat mich ja immer so lieb gehabt. („Hoff du arme Seele . . .“ „In allen meinen Thaten . . .“)

Zusammenfassung der gefundenen Thatsachen durch die Kinder. Mitteilung und Einprägung des biblischen Textes (1. Mos. 42, 26—38).

Die Vertiefung in den Stoff braucht sich jetzt nur zu beziehen auf die Gedanken der Brüder über ihre alte Sünde und ihre neuen Erlebnisse, auf die Gedanken des Vaters über sein jetziges Schicksal und auf die Beurteilung dieser Gedanken, was alles in der Hauptbesprechung schon genügend vorbereitet ist. Die richtige Beurteilung der Verzagtheit und Verzweiflung Jakob's wird gefördert werden, durch den Vergleich mit Abraham, der so bereitwillig seinen Sohn in den sicheren Tod hingab.

Drittes Stück.

Ziel: Wir werden — das sprechen die Kinder selbst aus — heute hören, dass Joseph's Brüder wieder nach Ägypten ziehen; denn das mitgebrachte Getreide wird bald zu Ende sein, und Hunger thut weh.

I und II. Werden sie reisen mit oder ohne Benjamin? Sie werden ohne ihn nicht ziehen wollen, denn sonst werden sie von dem ägyptischen Herrn als Kundschafter bestraft und können auch ihren Bruder Simeon nicht aus dem Gefängnis erlösen.

Aber der Vater wird seinen Lieblingssohn Benjamin (den er nun so sehr liebte wie einst den Joseph) nicht mitziehen lassen? Er wird's doch thun müssen, denn er kann doch nicht wegen des möglichen Unglücks Benjamin's die ganze Familie (Söhne mit Frauen und Kindern, Knechte und Mägde) in den sicheren Hungertod geben, er durfte doch auch seinen Sohn Simeon nicht verlassen und wird zuletzt doch auch wieder auf den lieben Gott vertraut und gedacht haben: Gott wird schon meinen Benjamin vor dem harten Mann schützen und ihn mit Simeon glücklich zu mir zurückbringen.

Gut, so dachte Jakob und wollte also seinen liebsten Sohn mitlassen, aber ein bisschen Angst hatte er doch noch. Könnt ihr euch vielleicht denken, wie einer von den Brüdern den ängstlichen Vater noch mehr beruhigen konnte? Er konnte (wie früher Ruben) zum Vater sagen: Ich will Benjamin behüten und beschützen, ich will Schuld sein, wenn er nicht wieder kommt, ich will mein Leben für ihn geben (kurz: Ich will „Bürge“ werden). Das that Juda, und der Vater wurde nun ruhiger.

Konnte aber denn nicht auch der Vater etwas für seinen Sohn Benjamin thun, konnte er nicht den harten ägyptischen Mann freundlich machen gegen ihn und die anderen Brüder? Die eventuelle Erinnerung an Jakob's Verhalten gegen den zürnenden Esau bringt die Kinder leicht auf die Vermutung, dass Jakob den Söhnen Geschenke für den Ägypter mitgegeben haben wird.

Was für Geschenke? Nur das, was es in Ägypten nicht gab und was der Ägypter nicht hatte (also nicht Gold, Kleider, Getreide u. s. f.), konnte für ihn Werth haben, also Früchte des Landes Kanaan, und zwar konnte Jakob nur solche schicken, die sich von früheren Ernten her aufheben liessen. (Hier mag der Lehrer nur das Nötigste über Balsam, Traubenhonig, Myrrhen, Datteln, Mandeln bemerken, um diese Dinge später in die kulturhistorische Reihe einzufügen.)

Was wird Jakob seinen Söhnen noch mitgegeben haben? Das alte Geld von der ersten Reise, damit der Ägypter sie nicht für Diebe halten soll, und neues Geld zum neuen Einkauf.

Konnte der Vater seinen Söhnen zu der gefährlichen Reise gar nichts weiter mitgeben? Denkt einmal nach. Er wird ihnen gewünscht haben, dass der allmächtige Gott sie behüten und beschützen und das harte Herz des Ägypters barmherzig machen soll, er gab ihnen seinen Segen mit (cf. Abraham's und Isaak's Segen). Und was wird wohl am meisten helfen. Juda's Versprechen, Jakob's Geschenke, das viele Geld, oder der Segen des Vaters und der Schutz Gottes? Der Segen und der Schutz Gottes, der hatte ja schon geholfen ohne Wissen Jakob's; denn der harte Ägypter war ja sein eigener Sohn, der ihn lieb hatte und gewiss nicht weiter betrüben wollte.

Zusammenstellung der gefundenen Thatsachen. Darbietung des biblischen Textes (1. Mos. 43. 1—15). Disposition. Einprägung.

Der Besprechung resp. Anerkennung bedarf höchstens noch einmal die Umwandlung in Jakob's Herzen von Verzagtheit zu Gottvertrauen und der Vorsatz Juda's sich für seinen Bruder aufzuopfern.

Viertes Stück.

Ziel: Nun möchten wir wissen, wie es den Brüdern mit Benjamin in Ägypten geht.

I und II. Kann und wird Joseph die Brüder diesmal so behandeln wie das erste Mal? Nein, er wird sie freundlich behandeln, denn sie haben ja Benjamin dabei, und daran wollte er ja erkennen, dass sie ehrliche Leute sind; er wird sich auch gewiss sehr freuen, seinen jüngsten Bruder, den er als Kind verlassen (Benjamin war jetzt etwa 23 Jahre alt), wiederzusehen, er sah nun auch, dass sie gut gegen ihren gefangenen Bruder waren und ihn nicht in der Not verliessen.

Richtig. Joseph that seinen Brüdern nichts zu Leide, sondern als er sie mit Benjamin sah, befahl er sogar seinem Haushalter, dass er sie in sein Haus (Schloss) führen und für sie Mittagessen bereiten solle, er wolle dann auch zu Tische kommen, wenn er mit seiner Arbeit fertig sei.

Was die Brüder wohl dachten, als sie in das Schloss Joseph's geführt

wurden — dass sie dort essen sollten wussten sie nicht, sie hatten ja die ägyptische Rede nicht verstanden? Sie hatten gewiss Angst wegen des Geldes (etwas freundliches konnten sie von dem harten Ägypter nicht erwarten), sie dachten, sie würden nun als Diebe und Betrüger verurteilt und müssten dann zur Strafe als Sklaven im Hause des Ägypters dienen.

Was werden sie thun, da sie ja diesmal wirklich unschuldig sind? Sie sagten dem Haushalter, sie wüssten nicht, wie das bezahlte Geld in ihre Säcke gekommen sei, und sie hätten nun das alte und auch neues Geld mitgebracht.

Weiss der Haushalter, wie das Geld in die Säcke gekommen ist? Er hat es wohl selbst gethan, aber er darf es natürlich nicht sagen (warum?), da wird er sich herausreden und sagen: Ich hab's bezahlt bekommen, euer Gott hat's euch wiedergegeben, und das war ja auch wahr (nämlich indirekt durch die Güte Joseph's).

Was wird weiter geschehen? Simeon wird freigelassen und zu ihnen geführt, darüber ist grosse Freude bei allen; dann bekommen sie Wasser für ihre Füsse und Futter für ihre Esel; dann machen sie ihre Geschenke zurecht und warten auf den Herrn des Hauses, denn sie haben nun gehört, dass sie mit ihm essen sollen.

Nun, und als Joseph kommt? Sie verneigen sich vor ihm, bringen die Geschenke; er wird sie freundlich grüssen und (wonach zuerst fragen?) und gewiss zuerst nach seinem Vater fragen. Antwort? Es geht ihm wohl. Dann wird er Benjamin ansehen und freundlich grüssen.

Ja, er musste sogar weinen (cf. das erste Mal), als er seine Brüder und seinen lieben Benjamin vor sich knien sah, so gerührt war er, er wollte sich's aber nicht merken lassen. Da ging er wohl hinaus, weinte draussen, wusch sich dann, nahm sich zusammen und ging wieder hinein in den Saal, um mit seinen Brüdern zu essen.

Bei Tische zeigte er ihnen noch, dass er sie kenne und dass er genau wisse wie alt ein jeder von ihnen sei. Wie denn? Er setzte sie am Tische genau nach ihrem Alter. Da werden sich die Brüder gewundert haben und konnten gar nicht begreifen, woher der fremde Mann das wisse und warum er überhaupt so freundlich gegen sie sei. Es war ihnen gewiss bei der Freundlichkeit ängstlich zu Mut, sie dachten, da kommt sicher noch etwas recht schlimmes nach. (Vor dem Gewitter ist es immer still.)

Zusammenfassung des Gewonnenen. Bestätigung durch den biblischen Text (1. Mos. 43, 15—34). Wiedererzählung. Disposition. Einprägung.

Zur *Besprechung* bietet sich noch dar in *sachlicher* Hinsicht der Umstand, dass die Speisenden gesondert assen (Joseph ass allein als Priester, die Ägypter assen allein, weil die Hebräer das Fleisch mancher Tiere genossen, die sie für heilig hielten, und überhaupt als Hirten — der niedrigste Stand bei den Ägyptern — verachtet waren) und dass Benjamin fünfmal mehr Speisen erhielt (hohe Gäste ehrte man, indem man ihnen mehr Speisen vorsetzte, nicht zum Essen, sondern zur Auswahl) und in *ethischer* Beziehung die neue Angst der Brüder in Josephs Haus (einmal wegen des Geldes und dann wegen des seltsamen Benehmens und wunder-

baren Wissens des Mannes) als Folge ihres noch nicht ruhig gewordenen Gewissens und ihres schwachen Gottvertrauens.

Kulturhistorisches aus den vier Stücken:

Producte Kanaans: Honig (Traubenhonig, eingekochter Most), Balsam und Myrrhen (wohlriechende Harze, ersteres vielfach als Heilmittel bei Wunden benutzt), Datteln und Mandeln.

Kasten und Speisegesetze in Ägypten. (Was ist darüber zu urteilen?) Kundschafter und Dolmetscher. (Die Entfernung zwischen Kanaan und Ägypten betrug drei bis vier Tagereisen. Ägypten liegt tiefer als das Land Kanaan, denn man zog von hier „hinab“ nach Ägypten.)

III.

a. Was erlebten die Brüder Joseph's in den vier letzten Geschichten? Sie müssen aus Not eine Reise in das Land machen, von dem sie nicht einmal gerne etwas hören, sie werden dort von einem vornehmen und mächtigen Herrn hart behandelt, als Kundschafter und Lügner angesehen, drei Tage ins Gefängnis gesetzt, müssen einen Bruder gebunden zurücklassen, haben eine traurige Heimreise, erschrecken unterwegs und zu Hause über das wiedergefundene Geld, müssen den Jammer ihres Vaters hören, müssen dann in Begleitung Benjamins mit Zittern und Zagen wieder in das Unglücksland reisen, müssen im Hause Josephs voll Angst erwarten, dass sie zu Sklaven gemacht werden, und sind sogar noch, als sie gut behandelt werden, in Furcht wegen des seltsamen Benehmens und des seltsamen Wissens des früher so harten Mannes. Das war lauter Unglück.

Dachten und sagten das die Brüder auch? Sie sagten: Das haben wir an unserm Bruder Joseph verschuldet . . . darum kommt diese Trübsal über uns . . . nun kommt die Strafe . . . Warum hat uns Gott das gethan? Sie nannten es also nicht ein Unglück, sondern eine Strafe. Wie kommt das? Sie wussten alle in ihrem Herzen: Wir haben etwas sehr Böses gethan; als darum das Unglück kam, mussten sie gleich denken: Das ist die Strafe für unsere Sünde. Ist das heute noch so? Aus naheliegenden Erfahrungen weisen die Kinder nach, dass noch heute alle bösen Menschen im Unglück so denken müssen, weil ihr Gewissen zu ihnen spricht: Du bist daran schuld, deine Sünde hat dir das Unglück bereitet (cf. das böse Gewissen bei Kain, Jakob, Robinson u. s. w.). Sie alle haben Böses gesät und ernten darum auch Böses, sie haben Sünde gesät und ernten Unglück, das Unglück ist für sie eine Strafe, Unglück ist die Frucht der Sünde.

„Was der Mensch sät, das wird er ernten.“

b. Wie könnten denn die Brüder Josephs über ihr Unglück denken, wenn sie das Böse nicht gethan, sondern Gott immer vor Augen und im Herzen gehabt hätten? („Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er“.) Gott liebt uns trotzdem, er will uns nur etwas gutes lehren, mehr Demut, Gottvertrauen u. s. f. (cf. Abrahams Prüfungen.)

Also die Bösen denken: Mein Leid hat Gott geschickt, um mich zu strafen, die Guten denken: Mein Leid hat Gott geschickt, um mir wohl zu thun. Wollte denn Gott den Brüdern (und überhaupt allen Sündern) durch das Unglück nur wehe thun? Nein „Was Gott thut, das ist wohlgethan“,

also wollte er auch den Brüdern durch das Leid wohl thun. Er schickte ihnen durch Joseph das Unglück, damit sie wieder an ihre Sünde denken, die sie in den zwanzig Jahren fast ganz vergessen haben. Als sie den harten Mann um Barmherzigkeit anflehen, da müssen sie daran denken, wie einst ihr armer Bruder mit Thränen sie um Barmherzigkeit angefleht hat und wie sie nicht auf ihn gehört. Da merken sie, wie weh das thut und wie bös sie gewesen, da thut's ihnen leid, da erkennen und bekennen und bereuen sie ihre Sünde. Und das gerade hat der liebe Gott gewollt. Denn wenn sie ihre Sünde bereut haben, dann werden sie sich leicht bessern, nnd künftig Gott vor Augen und im Herzen haben, und dann hat ihnen Gott mit dem Leid sehr wohl gethan (cf. Jakobs, Josephs und Robinsons Besserungsgeschichte).

Besserten sich denn die Brüder? Ja, etwas; denn es thut ihnen leid, ihren Bruder in Ägypten lassen zu müssen (cf. vor 20 Jahren), sie denken auch beim nächsten Unglück, Gott hat's gethan (an den hatten sie gewiss lange nicht gedacht), es thut ihnen auch leid, ihren Vater betrüben zu müssen, sie wollen ihren Bruder Simeon nicht verlassen in der Not (cf. vor 20 Jahren), und Juda will alles für das Wohl seines Bruders hergeben (cf. seinen früheren Rat).

Zusammenfassung: Gott thut auch den Sündern durch Leid wohl, er liebt auch die Sünder; er erweckt durch das Unglück das Gewissen und macht, dass sie ihre Sünde bereuen und sich bessern, dann vergiebt er ihnen auch ihre Sünde und lässt es ihnen wieder besser gehen.

So gilt unser Spruch auch von den Sündern: Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.

Auch der Spruch (Spr. 28, 13) „Wer seine Missethat leugnet, dem wird es nicht gelingen, wer sie aber bekennet und lässet, der wird Barmherzigkeit erlangen“ kann hier gewonnen werden.

c. Vergleichung der verschiedenen Bereitwilligkeit Abrahams und Jakobs, ihr Liebstes hinzugeben, das Gott (durch Befehl oder die Verhältnisse) von ihnen verlangte. Gott verlangt auch heute oft noch von den Eltern die Kinder durch Krankheit oder im Krieg und überhaupt von den Menschen das, was sie lieb haben (Beispiele). Da dürfen sie nicht murren und nicht verzweifeln, sondern müssen denken:

„Wie Gott will, halt ich still.“ Wiederholung der Sprüche: Der Herr hat's gegeben . . . Nicht mein, sondern dein Wille geschehe.

d. Was haben die Brüder durch den Verkauf Josephs erreichen (bewirken) wollen, und was haben sie wirklich erreicht?

Sie wollten, er sollte kein Herr werden, vor dem sie sich neigen müssten, aber der Traum Josephs ist trotzdem in Erfüllung gegangen und sie mussten sich vor ihm neigen und sich von ihm demütig alles gefallen lassen. Und wer war denn (ausser Gott) daran schuld, dass der Traum in Erfüllung ging? Gerade die Brüder, welche wollten, dass er nicht in Erfüllung gehen sollte; denn nur dadurch, dass sie ihn nach Ägypten verkauften, konnte Joseph ein so grosser Herr werden. Also gerade mit dem Verkauf, wodurch die Brüder die Erhöhung Josephs verhindern wollten, haben sie die Erhöhung möglich gemacht.

Das hatte doch Gott wunderbar eingerichtet. Und noch wunderbarer

war, dass die schlechten Brüder (wie wir oben — unter IIIc — sahen) gerade durch ihre grösste Sünde den Anfang machten (zu ihrem Unglück und damit auch) zu ihrer Besserung. So sehen wir von neuem, wie wahr der Spruch ist: „Des Herrn Rat ist wunderbar . . ."

IV.

Gal. 6, 7. Was der Mensch säet, das wird er ernten.

Hebr. 12, 6. Wen der Herr lieb hat, den züchtigt er.

Spr. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet, dem wird es nicht gelingen; wer sie aber bekennet und lässet, der wird Barmherzigkeit erlangen.

„Wie Gott will, halt ich still."

Jes. 28, 29. Des Herrn Rat ist wunderbar, und er führet es herrlich hinaus.

V.

Was hast du schon gesät und was hast du dafür geerntet? (Concrete Beispiele.) Was wirst du ernten, wenn du Lüge, Streit, Rache, Faulheit u. s. w. säest?

Was musst du denken, wenn du für böse Thaten bösen Lohn erntest? (Gott will mich züchtigen, dass ich besser werde; das ist seine Liebe.)

Hast du schon einmal stille gehalten, als Gott etwas mit dir machte?

Wann und wie wirst du noch in deinem Leben still halten müssen?

Warum ist Stillehalten besser als Murren?

Erklärt und wendet an: Spr. 28, 13 Wer seine Missethat leugnet . . . Jes. 48, 22 Die Gottlosen haben keinen Frieden. 1 Petr. 3, 9 Vergeltet nicht Böses mit Bösem . . . Mt. 5, 45 Liebet eure Feinde . . . (cf. Christus und Joseph) „Du strafst uns Sünder mit Geduld . . ." (Ich singe dir mit Herz und Mund — Str. 9.)

Wendet an (resp. Sucht anwendbare Sprüche):

Es ist gut auf den Herrn vertrauen . . . Unschuld und ein gut Gewissen . . . Gott wird geben einem Jeglichen . . . Nicht mein, sondern dein Wille . . . Der Herr ist nahe allen . . . Siehe, wie fein und lieblich . . . Vergieb uns unsere Schuld . . . Meine Gedanken sind nicht eure Gedanken . . .

---

2. Präparation über die Flüsse der Schweiz.

Von Dr. Göpfert in Eisenach.

Die unterrichtliche Behandlung der Schweiz gehört in ihren Anfängen in das Schuljahr, in welchem Rudolf von Habsburg auftritt. Zerlegt man diesen geographischen Stoff in seine Teile, so ergiebt sich:

1. die Schweiz: das grossartigste Gebirgsland Europas; das Land der Hochgebirge, der Alpen;
2. die Schweiz: das Land der Flüsse und Seen; das Land, welches mit seinem ungeheuern Wasserreichtum die grössten Flüsse Mitteleuropas bilden hilft;
3. die Schweiz: das Land der Freiheit; das Land, welches durch seine scharf ausgeprägte Gliederung und durch alle die Verhältnisse, welche dieselbe im Gefolge hat, seine Bewohner in strenge Zucht nahm und Charaktere im schlichten Gewande bildete; das Land,

dessen Volk aus den kleinsten Anfängen politischer Zusammengehörigkeit sich emporarbeitete zu einem geachteten Staatsganzen.

Es scheint nicht thunlich, die Schweiz nach den bezeichneten drei Richtungen als ein Ganzes auftreten zu lassen, also in der Weise, dass direkt nach einander die Schweiz auftrete als Alpenland, als Land des Wasserreichtums und endlich hinsichtlich seiner politischen Gestaltung; denn lange vor den ersten politischen Anfängen des Schweizervolkes lernt der Schüler den grössten deutschen Strom kennen, der ja von dem Wasserreichtum der Schweiz Zeugnis ablegt; lange vorher lernt er die Alpen als die höchsten Gebirge Europas bewundern. Ebensowenig kann die Rede sein von einer unterrichtlichen Behandlung, in der die drei Gesichtspunkte nicht geschieden wären, vielmehr in einander verflochten würden; denn aus dem Ineinander könnte leicht ein Durcheinander entstehen. Es müssen also notwendigerweise die Gesichtspunkte, nach denen die Schweiz zu behandeln ist, gesondert auftreten und zwar, da dieselben auf verschiedenen Stufen des kindlichen Erkenntnisvermögens liegen, in verschiedenen Schuljahren. Von der Wahrheit der letzten Behauptung überzeugt man sich, wenn man bedenkt, dass es ungleich leichter ist, sich ungefähr ein hohes Gebirge vorzustellen — von der Gliederung der Alpen kann natürlich hier keine Rede sein, sie gehört vielleicht überhaupt nicht in die Volksschule*) —, als ein weit verzweigtes Flusssystem in seiner scharfen Bestimmtheit aufzufassen, und dass dies wiederum einfacher ist, als die eigentümlichen politischen Verhältnisse der Schweiz zu durchdringen. Fragt man sich nun nach dem Grunde, der die Verteilung auf die einzelnen Schuljahre bestimmt, so bietet ihn in trefflicher Weise die Geschichte dar.

Schon frühzeitig müssen die schneebedeckten Alpen herangezogen werden mit den hohen Gipfeln, den tief eingeschnittenen Thälern und engen Schluchten, mit den lang gezogenen, viel verzweigten Seen, den tosenden Bächen und prächtigen Wasserfällen, wenn die Kinder im Geiste hingeführt werden zu dem gewaltigen und majestätischen Bergkoloss des Ararat und den anderen grossen Gebirgen des Morgenlandes.

Ist mit diesen Besprechungen auf früher Kindheitsstufe der phantasiemäfsigen Denkweise des Kindes (vgl. Jahrbuch 1880, S. 114 f.) voll Genüge gethan und reicher Stoff geliefert, so eignet sich die genaue Betrachtung der scharf bestimmbaren Flüsse vorzüglich für die thatsächliche Denkweise des Knaben, deshalb kann man vollberechtigt die Flusssysteme der Schweiz auftreten lassen bei der Geschichte Rudolfs von Habsburg (vgl. Jahrbuch 1874, S. 191), dessen Burg ja nicht weit von einem hochbedeutsamen Punkte des ausgedehntesten Schweizer Flussgebietes lag; ist doch auch ein Schweizer Fluss in tragischer Weise verflochten in das Geschick seines Hauses. Die politische Geographie der Schweiz, die Hervorhebung der Kantone etc. ergiebt sich fast von selbst bei Besprechung des Schweizer Aufstandes.

Aufgabe der folgenden Präparation soll sein, die Flusssysteme der

*) Abgesehen von den Einzelheiten, welche der Geschichtsunterricht, die Naturkunde dem Schüler bringen, z. B. die Pässe: die Strassen der alten deutschen Kaiser nach Italien; die Bernhardinerhunde etc.

Schweiz darzustellen. Das Schuljahr, in welchem Rudolf von Habsburg zu behandeln ist, würde das fünfte, resp. sechste sein, also gehört dahin auch die folgende Präparation.

Vorausgesetzt ist die Bekanntschaft der Schüler mit den Alpen (in der oben angegebenen Weise), mit dem Rhein, der Donau und dem grössten Teile von Deutschland, ferner mit den Anfängen der Geschichte Rudolfs von Habsburg.

Ziel:

Wir wollen davon sprechen, wodurch sich das Heimatland Rudolfs von Habsburg vor anderen Ländern auszeichnet.*)

1. Analyse:

(Vgl. zu dem folgenden Jahrbuch 1874, S. 197.) Die Heimat Rudolfs von Habsburg? — Die Schweiz; dort hatte Rudolf von Habsburg seine grossen Besitzungen, denn er war ein mächtiger Graf, ehe er Kaiser wurde; dort wohnte er in der Habsburg. Die Schweiz ist das Land der Alpen.**)

Wie kommt man von uns aus in die Schweiz? — Angabe der Himmelsrichtung, der betr. Eisenbahnen, der bekannten Städte, welche man berührt, der Flüsse, über die man fährt, der Gebirge, welche man passiert; Angabe auch der ungefähren Entfernung der Schweiz von uns aus, der Länge einer etwaigen Eisenbahnfahrt. (Von Anfang an wird die Wandkarte benutzt, am besten eine solche, die nicht etwa durch zu viel Detail die Schüler verwirrt oder ablenkt; nach ihr sind auch die ungefähren Entfernungen zu bestimmen, indem man eine bekannte Entfernung znm Maſs nimmt; einer zeigt an der Karte das, was der Redende an geographischen Objekten erwähnt.)

Wodurch wird sich wohl die Schweiz auszeichnen? — Das, was die Schüler wissen, kommt ungesucht zum Vorschein: die hohen, mächtigen Alpen, der ewige Schnee, die Gletscher, die rauschenden Bäche, die Wasserfälle, die schaurigen Schluchten, die prächtigen Thäler, die romantischen oder lieblichen Seen etc.

Also durch zweierlei zeichnet sich jenes Land aus. — Durch die gewaltigen Gebirge und durch den überaus grossen Wasserreichtum.

Das muss ein Gewirr von Bächen und Flüsschen sein, da wollen wir Ordnung hineinbringen; jeden Bach können wir freilich nicht merken. — Die Bäche fliessen aber zusammen zu Flüssen, und die können wir schon merken. Wir wollen also die Flüsse der Schweiz kennen lernen.

Den grössten dieser Flüsse kennt ihr schon. — Der Rhein ent-

*) Dies Ziel könnte in seiner Unbestimmtheit Anstoss erregen. Es scheint mir aber doch richtiger als etwa: „Wir wollen die Flüsse des Heimatlandes Rudolfs von Habsburg kennen lernen", da es einmal bessere Veranlassung giebt zu einer passenden analytischen Besprechung und dann vor allem — und das ist bei Aufstellung des Ziels immer entscheidend — das Interesse des Schülers ganz anders packt. Die genauere Zielangabe wird später von den Schülern selbst gegeben.

**) Das folgende enthält nur die Hauptfragen, weggelassen sind die Hülfsfragen, deren oft sehr viele nötig sind, um Reihen, wie die folgenden, von den Schülern aufstellen zu lassen; denn dieselben hängen natürlich ganz ab von den jeweiligen Antworten der Schüler. Selbstverständlich kann man vorher aber auch diese und folglich auch die Hülfsfragen sich wenigstens überlegen und mit grosser Wahrscheinlichkeit zusammenstellen. — Was hinter den Strichen steht, sind die mit den Schülern erarbeiteten Reihen.

springt auf dem St. Gotthard, fliesst*) zuerst nach Osten, dann nach Norden und vom Bodensee an nach Westen, hier einmal nach Süden, da wo der Rheinfall sich befindet.

Wodurch wird er so gross? — Ans jeder der vielen Schluchten, an denen er vorbei fliesst, aus jedem Thal, welches sich zn ihm herabsenkt, kommt ein Bach, ein Flüsschen, so dass sie kaum zu zählen sind.

Wird nun der Rhein immer tosend dahinbrausen? — Im Anfang stürzt er wild über die Felsen herab, aber je weiter er hinabkommt und je mehr Gewässer ihm von rechts und links zufliessen, desto ruhiger wird sein Lauf. So lange er aber in den Alpen fliesst, ist sein Gefälle immer stark.

Wie wird er da aussehen? — Das viele Geröll, das abgeschwemmte Erdreich geben ihm ein trübes Ansehen, welches er erst im Bodensee verliert, dem Läuterungsbecken des Rheins. Von da an erst hat er die schöne grüne Farbe. Zusammenfassung (Rhein: Richtnngen; Grösse; Gefälle; Farbe).

Welches ist die Hauptrichtung des Rheins in der Schweiz? — Nach Norden, denn dahin dachen sich die Alpen ab. Über den St. Gotthard hinüber werden also die Flüsse nach Süden, nach Italien zn fliessen.

Was für Thäler bilden diese Alpenflüsse, wenn sie nach Norden, resp. Süden fliessen? — Querthäler; diejenigen aber, die nach Westen oder (wie ja auch anfänglich der Rhein) nach Osten fliessen, bilden Längenthäler. Znsammenfassung (Querthäler; Längenthäler).**)

2. Synthese:

An einem der Schweizer Flüsse liegt die Habsburg. (Der Lehrer zeigt den Ort, wo sie liegt, an der Wandkarte.) — Die Habsburg liegt nicht so sehr weit vom Rhein, an einem Nebenfluss desselben. Nicht weit von ihr fliessen drei Flüsse zusammen, die dann vereint in den Rhein fliessen. Der Vereinigungspunkt liegt so weit südlich vom Rhein, als die Länge des Rheinlaufes von Schaffhausen nach Süden beträgt; er liegt gleichweit vom Ausfluss des Rheins aus dem Bodensee (genauer Zellersee) und von Basel.***)

Ob wohl die Habsburger zufällig gerade dort ihre Bnrg erbauten? — Nein; man konnte von da aus leicht an den Rhein gelangen und weiter hinunter nach Dentschland, in die wichtigen Rheinstädte, in die Städte, wo die deutschen Grossen zusammen kamen, um zn beraten, um den Kaiser zu wählen und zu krönen. Leicht konnte man anch rheinaufwärts kommen in die wichtigen Gane am Bodensee, und weiterhin öffneten sich von da die Verkehrsstrassen nach Osten und Norden. Aber — und das war wohl

*) Dabei fortwährend, das Reden des einen begleitend, Zeichnen an der Tafel oder auch Zeichnen in der Luft, und, falls die Vorstellungen nicht mehr dentlich, sofort die Wandkarte zu Hülfe nehmen.

**) Durch die am Rhein in darstellender Weise entwickelte Analyse sind die Begriffe zum klaren Bewusstsein gebracht, welche für das Verständnis der Schweizer Flüsse am notwendigsten scheinen und die bei den folgenden Flüssen sich wiederholen. Auch sind Rhone und Tessin vorbereitet.

***) Ebenso müssen auch alle späteren Entfernungen mit den vorhergehenden und unter einander verglichen werden, weil dadurch das Zeichnen trefflich vorbereitet und die Orientierung erleichtert wird; z. B. vor dem Einüben der Flussläufe, der Städte etc.

der wichtigste Grund — man konnte auch von der Habsburg leicht in alle Teile der Schweiz gelangen. Drei Thäler öffneten sich in ihrer Nähe und gewährten Eintritt bis weit hin in das Herz des Landes.*)

Zusammenfassung unter der Überschrift: Lage der Habsburg.

Nun kann der Handatlas von den Kindern aufgeschlagen werden, damit sie die Habsburg aufsuchen und vor allem die Namen der drei Flüsse selbst lesen und so mit dem Wortbilde sich die Namen um so leichter einprägen. Ist kein Handatlas in den Händen der Kinder, so muss ein Schüler an der Wandkarte die Namen der drei Flüsse lesen und vorsagen und, da die Orthographie der Worte das verlangt, sie anschreiben: Aar (an Adler zu erinnern); Reuss (wie zwei deutsche Fürstentümer) und Limmat. — Aar, Reuss und Limmat fliessen in der Nähe der Habsburg zusammen und von da aus nach Norden in den Rhein.

Woher kommen sie aber? (An der Wandkarte verfolgt ein Schüler den Lauf der Flüsse, ein anderer spricht). — Der mittlere Fluss, die Reuss, kommt fast direkt von Süden, die Limmat kommt von Süd-Osten und die Aar von Süd-Westen, und weiter aufwärts bildet sie einen Bogen, fast in umgekehrter Weise wie der Rhein.**) Alle drei fliessen durch Seen (Läuterungsbecken) wie der Rhein. Die Limmat kommt sogar aus einem See, während die beiden anderen nahe bei einander entspringen, nahe bei der Rheinquelle, die Reuss sogar am St. Gotthard selbst.

Nun noch einmal den Lauf der drei Flüsse abwärts verfolgen.***)

Welcher der drei Flüsse ist wohl der Hauptfluss? — Die Aar, denn sie ist der grösste und behält wohl auch die Richtung bei; Reuss und Limmat sind Nebenflüsse der Aar; die Aar fliesst in den Rhein.

An dieser Stelle muss nun schon — ebenso später, wenn ein Fluss oder See seiner Gestalt nach durchgesprochen worden ist, — ein Einüben der Flussläufe erfolgen, sowohl durch sogenanntes Luftzeichnen, als auch durch einfache Faustzeichnungen der Schüler an der Tafel. Die exakte Zeichnung tritt später auf.

Die Seen sind langgestreckt, wie alle Alpenseen. — Ja, aber der mittlere, durch den die Reuss fliesst, hat eine komische Gestalt, fast wie ein Kreuz, dessen unteres (südöstliches) Ende nach Süden gebogen ist. — Woher kommt diese eigene, mannigfach gekrümmte Gestalt? — Dieselbe kommt von den vielen Thälern und Schluchten, welche dort zusammentreffen und in die sich der See hineinzieht. Oft steigen die Felswände aus dem See steil in die Höhe. Er heisst der Vierwaldstätter See (ringsum die vier Waldstätten). Der nördlichste der drei Seen ist der grösste, also befindet sich da ein breiteres Thal; daher können dort mehr menschliche Ansiedelungen Platz finden, als z. B. am Vierwaldstätter See,

---

*) Vielleicht kann schon hier die Vermutung auftreten, dass die Habsburger gewiss darnach gestrebt haben werden, diese Thäler zu unterwerfen.

**) Schon hier kann die Spekulation anftreten: Warum behält die Aar ihren westlichen Lanf nicht bei? — Da mnss wohl ein Gebirge liegen. (Ein Haken für spätere Besprechung.)

***) Denn nnr durch das vor- und rückwärts Durchlaufen entsteht eine Raumreihe.

wo es auch wenig fruchtbares Land giebt. — Es liegt dort sogar eine grosse Stadt, nach welcher der See benannt ist. — Aufsuchen lassen: Zürich; also Züricher See.

Den See, richtiger die Seen, durch welche die Aar fliesst, wollen wir uns nicht merken,*) dafür noch einen grossen See, dessen Abfluss in die Aar fliesst.

Ähnlich wie oben, Bestimmung des Neuenburger Sees.

Zusammenstellung und Einüben der Seen und Flüsse zwischen dem Neuenburger (Neufchateler) See und dem Bodensee, indem immer ein Schüler die Namen nennt, während der andere an der Karte zeigt. Dann Einüben mit Zeichnen, wie oben.

Ein See ist euch gewiss schon aufgefallen, der dem Bodensee schräg gegenüber am andern Ende der Schweiz liegt. — Der Genfer See wird von den Schülern gezeigt und ähnlich besprochen wie der Züricher See. Seine Form ist ganz anders wie die des Bodensees (Stiefelknecht), etwa umgekehrt wie die des Züricher Sees, nur breiter;**) er gleicht einem Halbmond, einer Sichel, einem Horn.

Auch der Genfer See nimmt einen Fluss auf. — Er kommt von Osten, muss also in einem Längenthal fliessen. (Der Name Rhone wird gefunden, wie oben angegeben worden ist; das Kniee des Flusses wird bestimmt, die Richtung vor- und nachher, und schliesslich wird auch hier, wie bei der Reuss entdeckt, dass die Rhone***) am St. Gotthard entspringt. Auch hier nochmaliges Verfolgen des Flusses und zwar abwärts.)

Reist man an der Rhone abwärts, so kommt man über Genf hinab nach Frankreich; vom St. Gotthard nach Süden — nach Italien. Und hier hat die Natur auch einen Weg gebahnt. Der Tessin wird bestimmt und vielleicht der Lago Maggiore. Der Tessin fliesst in einem Querthal, wie die Reuss.

Wie in der Geschichtsstunde nach der Feststellung der thatsächlichen geschichtlichen Verhältnisse die ethische Besprechung folgt, so hat in der Geographie nach der sachlichen Darlegung die Auseinandersetzung über die Beziehungen der geographischen Objekte zu den Menschen zu erfolgen; also auch hier keine Vermengung, sondern sauberes Auseinanderhalten: divide et impera.

Welchen Einfluss üben wohl die vielen Flüsse auf das Land und seine Bewohner aus? — 1. Sie bewässern das Land und bewirken seine Fruchtbarkeit, besonders in der Gegend zwischen dem Genfer- und Bodensee; da ist das Land schon ebener, die Flüsse haben ihre Läuterungsbecken verlassen und stürzen nicht mehr so rasend dahin. Können sie infolgedessen

*) Selbstverständlich kann die Besprechung, nach Bedürfnis, erweitert werden, wie z. B. an dieser Stelle. Ich habe mich bestrebt, ein Minimum hinsichtlich der Schweizer Flüsse zu bieten.

**) Solche Zusammenstellungen sind ausserordentlich wertvoll: einmal befestigen sie ungemein die betr. Raumvorstellungen, und dann bieten sie die beste Gelegenheit zu sogenannter immanenter Repetition, die in ihrer ungesuchten Weise zu den üblichen willkürlichen Repetitionen in Gegensatz tritt.

***) „Die" Rhone ist so eingebürgert, dass diese Bezeichnung entschieden besser ist als der Rhone (le Rhône, Rhodanus).

die Uferlandschaften um so besser befruchten, so dienen sie auch schon der Schiffahrt, wenigstens mit Flössen und Kähnen — auf der Aar fahren sogar grosse Kähne. Auf den Seen fährt man mit Dampfschiffen. An den Gewässern befinden sich auch viele Fabriken, welche die Kraft derselben benutzen. Auch der Fischfang ist lohnend. Daher finden wir an der Aar vor allem eine Reihe bedeutender Städte: Bern (Bundeshauptstadt), Solothurn, Aarau; an der Reuss: Luzern (am Ausfluss aus dem Vierwaldstätter See); an der Limmat: Zürich; am Rhein: Chur, Basel; am Tessin: Bellinzona; aber die grösste Stadt in der Schweiz liegt am grössten See: Genf (Uhren).

2. Die Flüsse zeigen den Menschen den Weg durch das Gebirge. Das ist um so wichtiger, je gebirgiger das Land ist, also vor allem in der Schweiz. In den Thälern führen an den Flüssen entlang, neben ihnen her, oft auch über sie hinüber, Wege und Eisenbahnen, auf denen die Menschen reisen, auf denen Waren und Güter fortgeschafft werden können. Ohne dieselben könnte die Schweiz gar nicht von der Masse Menschen, die zum Vergnügen und zur Erholung dieselbe nach allen Richtungen durchreisen, besucht werden. (Aber wichtiger erscheinen noch die Schweizer Flussthäler, wenn man die Lage der Schweiz zwischen grossen Ländern ins Auge fasst. —) Am wichtigsten jedoch sind die Schweizer Flussthäler dadurch, dass man in ihnen hinauf auf die Höhe der Alpen und durch Pässe über diese hinüber in ein anderes Land kommen kann; so kommt man ans Deutschland (Rheingegend) durch dass Reussthal hinauf, über den Pass des St. Gotthard, durch das Thal des Tessin hinab, nach Italien und aus Frankreich in dem Rhonethal hinauf, über den St. Gotthard, durch das Rheinthal hinab in die östliche Schweiz und weiterhin nach den angrenzenden Ländern. Die Strassen dienen dem Handel zwischen den genannten Ländern. Bei diesem Durchgangshandel verdienen die Schweizer viel Geld.

3. Wir haben gesehen, wie die Flüsse die Verbindung zwischen den Ländern ermöglichen. — Oft dienen die Flüsse auch als Grenzen zwischen den Staaten. So auch hier: (die folgenden Grenzen werden natürlich von den Schülern an der Karte aufgefunden und dann erst zusammengestellt;) der Rhein bildet die Grenze der Schweiz gegen das Kaisertum Österreich; der Bodensee und weiterhin der Rhein gegen das Königreich Baiern, das Königreich Württemberg und das Grossherzogtum Baden; der Genfer See gegen die Republik Frankreich.*)

Die drei Punkte sind nach Stichworten zu wiederholen, welche die Kinder selbst zusammenstellen: Einfluss der Gewässer auf die Menschen (Überschrift); 1. Fruchtbarkeit; 2. Schiffahrt; 3. Fabriken; 4. Fischfang; 5. Anlage von Städten; 6. Wege (Durchgangshandel); 7. Grenzen.

Association:

1. Wir wollen das ganze Flusssystem der Schweiz überschauen: wo liegen die höchsten, wo die tiefsten Punkte desselben? — Um den

*) Die Bezeichnung der Staaten ist wiederum wichtig als immanente Repetition.

St. Gotthard die höchsten; am Lago Maggiore, Genfer See und Mündung der Aar etwa die tiefsten. Daher strömt nach diesen Punkten alles Wasser zusammen. Dreht man sich bei der Aarmündung nach der Schweiz zu, so sieht man die Gewässer fächerförmig herabfliessen.

2. Zusammenstellung der Läuterungsbecken der Flüsse.

3. Zusammenstellung der Städte, welche am Ausfluss der Flüsse aus den Seen liegen.

4. Vier Flüsse vom St. Gotthard!

5. Welche Schweizer Städte haben Gewinn von den grossen Handelsstrassen? — Basel, Zürich, Luzern, Bellinzona; Genf, Chur.

System:

1. Die exakte Zeichnung der Schweizer Flüsse, Seen und Städte, die dagewesen, mit Hülfe eines Quadrat-Netzes von Hülfslinien, damit die Zeichnnng sicherer und sauberer, vor allem aber auch rascher erfolgt. Der Lehrer zeichnet auf einer quadrierten Wandtafel vor, die Schüler zeichnen in ihr Heft, welches mit quadriertem Papier versehen ist. (Besser wäre es vielleicht, wenn die Schüler für jede Karte sich nach Angabe des Lehrers ein Netz fertigten.) Nachdem die Karte fertig ist, wird je ein Meridian und ein Parallelkreis am Rande angegeben, und zwar der 26° ö. L. und 47° n. Br. (Durchschnittspunkt im Vierwaldstätter See).

2. Die oben angegebenen Stichworte können aufgeschrieben werden.

Methode:

1. Die einzelnen Flüsse und Seen werden mit grösserer Genauigkeit als bei dem vorbereitenden Zeichnen der Analyse und Synthese von den Schülern an die Wandtafel gezeichnet oder in Form von Extemporalien auf ein besonderes Blatt Papier, ins Diarinm oder auf die Schiefertafel, und zwar in den mannigfachsten Variationen und Zusammenstellungen.

2. Die angegebenen Gradlinien werden verfolgt und mit bekannten Ländern, Städten etc., sowie mit bekannten Graden in Beziehung gesetzt.

3. Profilzeichnungen in ausgiebigster Weise. Denn durch sie liefern die Schüler am besten den Beweis, dass sie den vorliegenden Stoff beherrschen, dass sie ihn beliebig verwenden, anwenden können. Also einen Längendurchschnitt z. B. durch das Thal der Reuss; einen Querdurchschnitt durch das Land vom Genfer bis Bodensee etc. Hauptbedingung ist hierbei: elementarste Behandlung. Die Schüler legen Rechenschaft ab über das stärkere oder geringere Gefälle des Flusses, über das Hinauf und Hinunter, nur die allgemeinsten Höhenbestimmungen sind zu berücksichtigen. Allerdings ist darauf zu achten, dass Bekanntes zur Darstellung gelangt: so muss der Schüler bei einem Querprofil durch den Vierwaldstätter und Züricher See die Ufer des ersteren schroff, die des letzteren sanft ansteigend darstellen; das Becken des Bodensees muss etwa viermal so breit erscheinen als das des Züricher Sees. Sowie nur aber der richtige Gedanke durch die Zeichnnng zum Ausdruck kommt, ist sie zu billigen.

4. „Berglied" von Schiller zu lesen und nach seiner geographischen Seite zu besprechen.

5. Fingierte Reisen; z. B. ein Kaufmann aus Basel reist über den St. Gotthard in Geschäften (mit Waren) nach Italien. Ein Vergnügungsreisender macht dieselbe Tour. Beidemal Benutzung des Gedichts. Jeder von den beiden sieht die Tour mit andern Augen an; jeder hat andere Empfindungen auf der Reise.

6. Welches ist der Nutzen des Gotthard-Tunnels?

Aus der vorliegenden Präparation wird bei aller Unvollkommenheit wenigstens mein Bestreben klar geworden sein, die Schüler lebendig in die Gegend, die besprochen wird, zu versetzen, die Striche und Punkte der Karte zu beleben und zu verhindern, dass die Schüler nur tote Namen und Zahlen dem Gedächtnis einprägen; dass sie, soweit das überhaupt erreichbar ist, wirklich ein annähernd richtiges Bild der betr. Gegend*) vor Augen haben und, worauf es ja vor allem in der Geographie ankommt, ein immer klareres Verständnis gewinnen von der genauen Wechselwirkung, in der die Erde und ihre Bewohner zu einander stehen (Ritter).

3. Aus dem evangelischen Schulblatt,

herausgegeben von Dörpfeld, Jahrgang 1882, heben wir folgende Aufsätze hervor: Dörpfeld, Nachbemerkungen zu einer mitgeteilten Lehrprobe aus dem Zeichenunterricht, mit besonderer Rücksicht auf die herbartische Methodik. — Erinnerungen aus dem Zillerschen Seminar in Leipzig. — Dörpfeld, Rede bei der fünfzigjährigen Jubelfeier des Herrn Seminardirektors a. D. Zahn. — Referat über die Versammlung des Schlesischen Provinzial-Lehrervereins in Oels. Vortrag des Herrn Grabs-Glogau über die Reform des Religionsunterrichts.

In Nr. 11/12 d. J. folgt abermals ein Aufsatz des Herrn Rektor Dörpfeld: Zwei dringliche Reformen im Realunterricht und im Sprachunterricht. Die Reform im Realunterricht wird in den Forderungen zusammen gefasst: 1. Der Realunterricht muss ein selbständiges Lehrfach der Volksschule sein. Diese Forderung hat zwar durch die „Allgemeinen Bestimmungen“ offizielle Geltung erlangt, aber trotzdem muss sie nochmals dringend und ausdrücklich hervorgehoben werden. Warum? Dies lese man Seite 290—293 nach. 2. Ein selbständiger Realunterricht erfordert ein besonderes Real-Lehrbuch. Die dritte These hat es mit der Form des Real-Lehrbuches zu thun. Sie lautet: Die Darstellung

*) Denn mehr als eine Gegend kann man nie vor dem geistigen Auge haben, mehr kann nie von dem Bewusstsein umspannt werden. Sowie man sich ein ganzes Land in seiner Gesamtheit, also etwa die Schweiz, oder auch nur ein vollständiges Flusssystem vorstellen will, substituiert sich unserem Bewusstsein sofort das Kartenbild des Landes oder Flussgebietes. Der Grund hiervon liegt darin, dass das leibliche Auge eben auch nur eine Gegend auf einmal umspannen kann. Übersieht man aber ja einmal von einem hohen Berg ein ganzes Land — ein Flusssystem völlig zu übersehen, ist ja überhaupt unmöglich —, so sind dann die Entfernungen so gross, dass nur ein sehr unbestimmtes Bild sich der Seele einprägt, welches niemals geeignet ist, eine Grundlage für analoge Verhältnisse zu bilden.

muss anschaulich-ausführlich und leicht verständlich sein. Ausführlich will heissen: das Real-Lehrbuch darf kein kompendiarischer, auszugartiger sog. Leitfaden sein. Leicht verständlich will sagen: die Darstellung muss einfach und von allen sprachlichen Schwierigkeiten gereinigt sein. Dies wird des Weiteren ausgeführt und namentlich die Wichtigkeit des Einprägens durch das Lesen betont.*)

Im zweiten Teil seines Aufsatzes bespricht Dörpfeld die Reform im Sprachunterricht. Anknüpfend an den Streit, ob ausser der Durcharbeitung des Lesebuchs noch ein selbständiger Lehrgang der Grammatik wünschenswert sei, oder ob ein Minimum von Grammatik, das ohne besondere Lehrstunden gelernt werden könne, hinreiche, untersucht der Verfasser die Irrtümer, welche sowohl der Grammatikpartei, wie der Lesebuchpartei anhaften, um sodann die Forderung aufzustellen: Grundlage der Sprachbildung in der Volksschule sind das belletristische Lesebuch und die sachunterrichtlichen Lehrbücher, vorausgesetzt, dass letztere nicht dürre Leitfäden, sondern wirkliche Lesebücher sind. Was also im ersten Teil des Aufsatzes im Interesse der Sachbildung gefordert wurde, das sehen wir im zweiten Teil zugleich vom Standpunkt des Sprachunterrichts verlangt. Die Betrachtung über die Form der sachunterrichtlichen Lehrbücher ist demnach eine der wichtigsten methodischen Fragen. Ihr Einfluss erstreckt sich auf alle Zweige des Sprachunterrichts; vor allem wird dadurch auch der leidige Grammatikstreit endlich aus der Welt geschafft, nachdem er mehr als vier Jahrzehnte angedauert und viel Unheil angerichtet hat.

Der dritte Teil des Aufsatzes zählt die Einzelvorteile der Doppelreform auf; der Schlussabschnitt über die „schulregimentlichen Hindernisse“ wird im nächsten Heft des evangelischen Schulblattes folgen. Es sind 8 Einzelvorteile, welche der Verfasser auseinandersetzt: A. Realunterricht. 1. Der Realunterricht erhält die richtigen Lehrbücher, anstatt der bisherigen, ungeeigneten kompendiarischen Leitfäden. 2. Die richtigen Lehrbücher bieten einen wirksamen Schutz wider das Stoffübermafs in diesem Fache, gegenüber der Verleitung zum Ueberschreiten des rechten Mafses bei den Leitfäden. 3. Die richtigen Lehrbücher verhelfen auch den einklassigen Schulen zu einem unverkümmerten und befriedigenden Realunterricht, während die Leitfaden-Ära diesen Schulen zwar einen selbständigen Realunterricht auflud, aber das selbständige Lehrbuch versagte. 4. Der Realunterricht kann jetzt von unten auf schulgerecht betrieben werden, da nichts im Wege steht, auch den unteren Stufen das geeignete Real-Lehrbuch zu schaffen, während bei der Leitfaden-Methode die unteren Stufen dieses Hülfsmittels entbehren mussten. B. Sprachunterricht: 5. Die litterarische Basis des Sprachunterrichts wird jetzt, anstatt der bisherigen halben, eine ganze, indem sie ausser dem belletristischen Lesebuch auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lehrbücher umfasst. 6. Durch die Vervollständigung der

*) Im Seminar zu Eisenach wird beispielsweise in der Geographie das vortreffliche Buch von Kutzen (das deutsche Land) in der Weise benutzt, dass, wenn ein Abschnitt unterrichtlich durchgearbeitet worden ist, derselbe sodann im Kutzen nachgelesen wird. Immanente Repetition etc.! Die Vorteile dieses Verfahrens hat Dörpfeld in seinem Artikel schlagend nachgewiesen.

litterarischen Basis wird auch der Begriff des sog. Lesebuchs endlich seine volle Klärung finden. 7) Die Grammatik wird einem geordneten onomatischen Unterricht neben sich Raum lassen müssen. 8. Die voraufgegangenen Reformmafsnahmen nötigen den grammatischen Lehrstoff, sich auf das praktisch Notwendige einzuschränken. —

Der Aufsatz von Dörpfeld giebt abermals augenfällig zu erkennen, „was für einen grossen Unterschied es in der Praxis macht, ob der Lehrplan als ein blosser Haufen von Lehrgegenständen oder als ein organisches Geglieder begriffen wird, und wie dringend deshalb der couranten Didaktik geraten werden muss, sich um eine solide Theorie des Lehrplans zu kümmern.“ Wir selbst brauchen kaum zu sagen, dass die vorgebrachten Forderungen auch die unseren sind. Wir sind ebenso, wie Dörpfeld, überzeugt von der Notwendigkeit einer durchgreifenden Reform unserer Lesebücher und damit des Sprach- und Realunterrichts; wir sind gleicherweise davon überzeugt, dass die unselige Leitfäden-Manie unsere Schulen auf das schwerste schädigt und den Unterricht nicht in das rechte Fahrwasser gelangen lässt.

Unseren Lesern aber glaubten wir einen Dienst dadurch zu erweisen, dass wir ihnen die Lektüre der neuesten vortrefflichen Aufsätze Dörpfelds nahe legten. Zum Schluss noch die Notiz, dass die Schrift unseres verehrten Freundes „Ein Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule etc.“, welche das grösste Aufsehen in den beteiligten Kreisen erregt und eine grosse Reihe anerkennender und zustimmender Besprechungen erfahren hat, bereits in zweiter Auflage erschienen ist. Dieselbe ist — etliche kleine Zuthaten abgerechnet — eine unveränderte.

4. Bemerkungen zum Zeichenunterricht.

Im Jahrgang 1880, Heft 4 Seite 23, hatten wir schon Gelegenheit, alle diejenigen, welche sich für den Zeichenunterricht interessieren, auf einen Artikel in den Kehr'schen Blättern aufmerksam zu machen, welcher vortrefflich dazu geeignet war, auf diesem Gebiete für die Gegenwart zu orientieren. Dieser Artikel hat in den Kehr'schen Blättern 1882, Heft 4 Seite 396 ff., eine Fortsetzung erfahren. Der Verfasser, Herr Seminarlehrer Wehner in Bunzlau, welcher auch die Güte hatte, den „Pädagogischen Studien“ im 3. Heft d. J. 1881 einen Beitrag zu liefern, giebt Nachricht über einige der jüngsten Zeit angehörende beachtenswerte Versammlungen von Lehrern in Schlesien und im Rheinlande, welche den besagten Unterrichtsgegenstand auf ihre Tagesordnung gesetzt hatten. Wie viel Streit über den Zeichenunterricht (sowohl in der Volksschule wie in den höheren Lehranstalten) noch herrscht, darüber giebt jener Artikel abermals vortreffliche Auskunft. Eine Illustration zu ihm bieten die Streitschriften der Herren Zeppenfeld, die Unterrichtsgrundsätze des Vereines deutscher Zeichenlehrer, Breslau 1882, und Menard, der Zeichenunterricht in den preussischen Lehrerseminaren und Volksschulen, Neuwied und Leipzig 1882. Zugleich machen wir die Leser unserer Zeitschrift auf ein interes-

santes Büchlein: 18 Normalfiguren als Grundlage für den Schön-Zeichenunterricht in der Oberklasse der Volksschule, nach herbartischen Grundsätzen bearbeitet von J. P. Halfter (Gladbach 1881), aufmerksam. Siehe hierüber Dörpfelds evangel. Schulblatt, Jahrgang 1882, Nr. 5. Wir werden selbst noch auf die vortreffliche Schrift des Herrn Halfter zurückkommen.

5. Lehrerinnen-Seminar zu Eisenach.

Zum vierten Mal seit Gründung des Lehrerinnen-Seminars fand in den Tagen vom 11.—13. September d. J. das Staatsexamen für Lehrerinnen statt. Auch diesmal wieder zeigten sich die Schülerinnen der Eisenacher Anstalt, welche in herbartischem Geiste geleitet wird, vortrefflich vorgebildet. Mit dem Lehrerinnenseminar ist eine höhere Mädchenschule verbunden. An beiden Anstalten wirken ausser dem Herrn Direktor Ackermann die Herren Staude, Göpfert, Winzer, unter den Herbartianern wohlbekannte Namen. Herr Direktor Ackermann hat sich auch in weiteren Kreisen grosse Anerkennung erworben durch seine schriftstellerische Thätigkeit: Das Ehrgefühl im Dienste der Erziehung; Über Konzentration; Präparationen zum deutschen Unterricht; In welchem Sinne darf und soll der Unterricht praktisch sein? Über Charakterbildung etc., ebenso Dr. Staude durch seinen Aufsatz „Über die kulturhistorischen Stufen" und durch seine Präparationen aus der biblischen Geschichte, die er demnächst in einem grösseren Werke herauszugeben gedenkt; Dr. Göpfert durch seine Aufsätze über den Geschichtsunterricht in den Mann'schen Blättern und Präparationen aus der Geographie etc., während Herr Winzer auf dem Gebiet der Naturwissenschaften thätig ist (Präparationen in den Pädagogischen Studien und im Weimarischen Kirchen- und Schulblatt).

6. Professor E. Haeckel und die Pädagogik.

Professor Häckel, der bekannte Vertreter des Darwinismus in Deutschland, hielt am 18. September d. J. auf der 55. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Eisenach einen Vortrag über Darwin, Goethe und Lamarck. Dieser Vortrag hat in seinem Schluss ein besonderes Interesse für die pädagogischen Kreise, indem hier der Verfasser auf die Umgestaltungen eingeht, welche Religion und Sittlichkeit durch die monistische Weltanschauung erfahren sollen, um sodann einen Streifzug auf das pädagogische Gebiet zu unternehmen. Er sagte: „Angesichts der überraschenden Geschwindigkeit, mit der die Entwicklungslehre in den letzten Jahren sich ihren Eingang in die verschiedensten Forschungsgebiete gebahnt hat, dürfen wir hier die Hoffnung aussprechen, dass auch ihr hoher pädagogischer Wert immer mehr anerkannt wird und dass sie den Unterricht der kommenden Generationen ganz gewaltig vervollkommnen wird. Als ich vor fünf Jahren auf der 50. Naturforscher-Versammlung in München die hohe

Bedeutung der Entwicklungslehre für den Unterricht betonte, wurde ich so missverstanden, dass mir hier einige Worte der Verständigung gestattet sein mögen. Selbstverständlich konnte ich damit nicht die Forderung stellen wollen, dass der Darwinismus in den Elementarschulen gelehrt werde. Das ist einfach unmöglich. Denn ebenso wie die höhere Mathematik und Physik, oder wie die Geschichte der Philosophie, erfordert derselbe eine Masse von Vorkenntnissen, die erst auf den höheren Lehrstufen erworben werden können. Wohl aber dürfen wir fordern, dass alle Unterrichtsgegenstände nach der genetischen Methode behandelt werden, und dass die Grundidee der Entwicklungslehre, der ursprüngliche Zusammenhang der Erscheinungen, überall zur Geltung komme. Wir sind der festen Ueberzeugung, dass dadurch das naturgemäfse Denken und Urteilen in weit höherem Mafse gefördert werden wird, als durch irgend welche andere Methoden.

Zugleich wird durch diese ausgedehnte Anwendung der Entwicklungslehre eins der grössten Übel unserer heutigen Jugendbildung beseitigt werden: jene Überhäufung mit totem Gedächtniskram, der die besten Kräfte verzehrt und weder Geist noch Körper zur normalen Entwicklung kommen lässt. Diese übermäfsige Belastung beruht auf dem alten unausrottbaren Grundirrtum, dass die Quantität der thatsächlichen Kenntnisse die beste Bildung bedinge, während diese in der That vielmehr von der Qualität der ursächlichen Erkenntnis abhängt. Wir würden es daher vor allem nützlich erachten, dass die Auswahl des Lehrstoffes in höheren wie in niederen Schulen viel sorgfältiger geschehe, und dass dabei nicht diejenigen Lehrfächer bevorzugt werden, welche das Gedächtnis mit Massen von toten Thatsachen belasten, sondern diejenigen, welche das Urteil durch den lebendigen Fluss der Entwicklungsidee bilden. Man lasse unsere geplagte Schuljugend nur halb so viel lernen, lehre sie aber diese Hälfte gründlicher verstehen, und die nächste Generation wird an Seele und Leib doppelt so gesund sein, als die jetzige."

Es sind hier Gedanken ausgesprochen, die in der herbartischen Schule längst schon allgemeiner Geltung sich erfreuen. Dass Herr Häckel von ganz anderem Standpunkt aus zu denselben Resultaten gelangt, scheint uns ein neuer Beweis für die Richtigkeit derselben zu sein.

III. Rezensionen.

I.

H. Beyer's Bibliothek pädagogischer Klassiker. J. G. Fichte's Reden an die deutsche Nation. Mit Fichte's Biographie, sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. Theodor Vogt, Professor an der Wiener Universität. Langensalza 1881. 278 S.

Die in Fichte's Gedanken tief eindringende und einführende Einleitung umfasst auf 85 Seiten: die Lehrjahre, Wanderjahre. System und Reformen. Wendepunkt. Das Absolute und das Vaterland. Die Art, wie hier die Biographie Fichte's behandelt ist, hat an sich schon pädagogische Bedeutung, vor-

nebmlich durch die feinen Erörterungen der psychologischen Momente, wodurch sich Fichte's Charakter als ein Charakter im eminenten Sinne gebildet hat. An dem Charakter Fichte's wird als an einem konkreten Beispiel gezeigt, was zu einem Charakter überhaupt gehört und was nicht, wie z. B. die Einheit der wissenschaftlichen Prinzips für Fichte's Charakter nicht wesentlich war, wohl aber genaue Uebereinstimmung im Denken und Handeln; wie Fichte hauptsächlich durch das, was er war, also durch seinen Charakter und die daraus hervorgehende Gewalt der lebendigen Rede auf seine Hörer so zündend und überzeugend wirkte.

In aller Kürze wird dabei der Leser in die Veranlassungen und Grundzüge der Fichte'schen Philosophie eingeführt, wobei mit Aufzeigung der Schwächen z. B. binsichtlich des Substanzbegriffs zugleich Fingerzeige zu deren Berichtigung gegeben werden. Hierbei hätte wohl auf die Darstellung der Fichte'schen Philosophie bei Thilo hingewiesen werden sollen, in dessen Geschichte der Philosophie dem Leser, der weitere Orientierung wünscht, das innerste Gedankengefüge dieser idealistischen Philosopbie in einleuchtender Weise vorgelegt wird.

Bei der Uebersicht über die pädagogischen Gedanken Fichte's wird mit Recht mehrfach auf den beständigen Widerspruch hingewiesen, indem Fichte mit der Behauptung einer absoluten Freiheit alle und jede Einwirkung eines Menschen auf den andern, also alle Erziehung von vornherein für unmöglich erklärt, und wie er dennoch überall nach Mitteln sucht, um auf Bildung eines starken sittlichen Charakters im ganzen Volke hinzuwirken; wie überhaupt eine glückliche Inkonsequenz sowohl den Charakter als das System Fichte's vor manchen Härten bewahrt hat (S. 63). Ziemlich ausführlich bespricht der Herausgeber die Anklage des Atheismus, infolge deren Fichte Jena verlassen musste und nach Berlin übersiedelte. Herr Vogt nennt dies den Wendepunkt in Fichte's Leben nnd Wirken, will es aber nicht zugleich als einen Wendepunkt seiner Philosophie angesehen wissen, wie es von vielen geschieht; und das ist auch richtig. Fichte ist sich in der Grundansicht des Idealismus und in der Energie und Offenheit seines Charakters immer gleich geblieben. Indes ist doch nicht zu leugnen, dass seit jenem Streit sein Gedankengang eine mehr pantheisierende Richtung nahm, indem er nicht mehr das „Ich jedes einzelnen" für das einzige Reale ansehen lehrte, sondern dieses Ich verallgemeinerte, apotheosierte nnd so auch in religiöser Hinsicht der Denkungsart und Ausdrucksweise vieler seiner Zeitgenossen näher kam

Desgleichen ist sich Fichte immer hinsichtlich dessen, was er als höchstes sittliches Gut und Ziel aller Erziehung ansah, gleich geblieben, nämlich in der Forderung der Selbständigkeit oder Selbstthätigkeit des Menschen, die wobl kaum nachdrücklicher und eindringlicher und in kraftvolleren Worten gepredigt ist, als in den hier unserem Volke von neuem übergebenen vierzehn Reden an die deutsche Nation.

Der Band ist dem nunmebr verstorbenen Dr. Ziller gewidmet.

O. Flügel.

II.

Hermann Lotze: Grundzüge der Psychologie. Diktate aus den Vorlesungen. Leipzig 1881. 92 S.

Derselbe: Grundzüge der praktischen Philosophie. Diktate aus den Vorlesungen. Leipzig 1882. 84 S.

Der Sohn des verstorbenen Professor H. Lotze hat dasjenige, was derselbe in seinen Vorlesungen dem göttinger Herkommen gemäss seinen Zuhörern zu diktieren pflegte, drucken lassen, zuvörderst für diejenigen, welche seine Vorträge nicht bis zu Ende haben hören können. Und nur für solche, welche die mündlichen Ausführungen und Erläuterungen gehört haben oder ausser diesen Diktaten die grösseren Werke Lotze's kennen, haben diese kurzen Darstellungen Werth; denn was namentlich die Psychologie angeht, so ist sie nur ein sehr kurzer Auszug der sonst schon veröffentlichten Schriften Lotze's über die betreffenden Punkte. Für einen, der lediglich hiernach sich über Lotze's Anschauungen unterrichten, oder diese Diktate gar als ein Kompendium der Psychologie und der praktischen Philosophie ansehen und benutzen wollte, sind sie keineswegs ausreichend. Wiewohl sie sehr geschickt und mit wahrer

Meisterschaft im kurzen, präzisen, klaren Ausdruck abgefasst sind, lassen sie weitere Ausführungen und Ergänzungen gar zu sehr vermissen. In der Psychologie fehlt z. B. ganz und gar die Lehre vom Denken, von der Apperzeption, vom Wollen und Begehren, für die Gefühle ist nur eine Einteilung, für das Ich nur eine Definition gegeben. Verhältnismässig lang dagegen ist die Lehre vom räumlichen Vorstellen behandelt. Der zweite Teil „von der Seele" bespricht die Beziehungen zwischen Leib und Seele, giebt die vornehmsten Gründe gegen den Materialismus an und legt in möglichster Kürze die eigne Anschauung über die Seele dar. Bekanntlich war Lotze im letzten Grunde Monist, betrachtete die Substanzen und letzten Elemente nur als Zustände Eines sie alle umfassenden Wesens, auch die Seele nur als einen bei der Zeugung entstandenen Act des Absoluten, der sich aber im Uebrigen ganz wie ein selbständiges verhält. Was diesen Monismus betrifft, so verweise ich auf „einige Bemerkungen über Lotze's Ansicht vom Zusammenhange der Dinge" in der Zeitschrift für exakte Philosophie VIII. S. 36. Über die auch hier vorgetragenen psychologischen Besonderheiten, in welchen Lotze von den Erklärungen Herbart's abweicht, den er übrigens S. 74 „mit Dank erwähnt", siehe diese pädagogischen Studien 1881, II. 1 ff.

II.

In der praktischen Philosophie weist Lotze zunächst den anthropologischen, den kosmologischen, den eudämonistischen und den Kant'schen Standpunkt zurück und gründet die Ethik auf die ästhetischen Gefühle des Beifalls und Missfallens. Die Ideen, welche hier aufgestellt werden, sind etwa die Herbart's, nur sind sie in zwölf geteilt, dann aber wieder zu einer, der des Wohlwollens, zusammengefasst.

Eine ziemlich lange Ausführung ist der Erörterung über die Freiheit gewidmet. Lotze fasst dieselbe zuletzt ziemlich im Sinne des Indeterminismus oder eines Äquilibrium und bemerkt, wenn dabei ein völlig **freier** Entschluss „ganz unerklärbar sei", so wäre es doch „sinnlos, zu behaupten, was wir nicht erklären können, könne auch in Wirklichkeit nicht vorkommen". 22. Allein hier liegt eine Verwechselung des Wortes „unerklärbar" vor. Es giebt vieles, was bisher zwar noch unerklärlich, aber in sich nicht widersprechend also möglich, resp. wirklich ist; was aber unerklärlich ist in dem Sinne des in-sich-widersprechenden wie z. B. der Begriff einer absoluten Freiheit oder allgemein eines absoluten ursachlosen Werdens, das ist auch schlechthin unmöglich und kann nicht vorkommen. Dieser Umstand, dass die Freiheit des Willens ihm völlig unerklärbar ist, scheint auch der Grund zu sein, warum Lotze in der Psychologie die Lehre vom Willen ganz weggelassen hat.

Sonst scheint er sich in seinen Vorlesungen sehr weit in die konkreten Verhältnisse des Lebens ja der Zeitlage eingelassen zu haben. Aber es ist wohl natürlich, dass auf ca. 50 Seiten nur das allernotwendigste gesagt werden kann über Ideale, Urrechte, persönliche Freiheit, Ehre, Eigentum, Ehe, Erbfolge, Staat, Jäger-, Fischer-, Hirten-, ackerbautreibende Völker, Wahlen, Stimmrecht der Frauen, direkte und indirekte Steuern, namentlich aber über sociale Gesellschaftseinrichtungen. In letzter Beziehung erörtert er das sog. eherne Lohngesetz und kommt zu dem Resultat, dass weniger ein bestimmtes sociales System als möglichst weitverbreitetes Wohlwollen der einzelnen Personen den socialen Schäden abhelfen könne. Uebrigens sind alle die gegebenen Andeutungen sehr wohldurchdacht, klar vorgetragen und von einer sehr humanen Gesinnung eingegeben. Sicherlich sind die Vorlesungen über praktische Philosophie sehr geeignet gewesen, den Zuhörern Interesse für die hohen Aufgaben dieser Wissenschaft und deren Lösung im praktischen Leben einzuflössen.

O. Flügel.

III.

Helm: Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik. Für die Hand des Schülers bearbeitet. 3. verbesserte Auflage. Bamberg 1882. 73 S.

Dieses vortreffliche Büchlein, welches sich schon in zwei Auflagen den Weg in die Lehrerwelt gebahnt hat, bedarf wohl nicht erst der Empfehlung. Natürlich soll der Stoff, den es bietet, dem

Schüler nicht in der hier gewählten dogmatischen Form gegeben werden, sondern die knappen Sätze sollen gleichsam der Niederschlag dessen sein, was der vorangehende Unterricht ausführlich gelehrt und an Beispielen verdeutlicht hat. Dies will der Verfasser festgehalten wissen, auch wo er der Bequemlichkeiten halber die Gesetze den gegebenen Beispielen vorangestellt hat.

Hinsichtlich der Anordnnng wäre es vielleicht zweckdienlicher gewesen, wenn das, was als Einleitung vorangeht, erst am Ende als Abschluss gegeben wäre, nämlich als Versuche, das unzweifelhaft Thatsächliche zu erklären. Hier wäre dann die Einheit des Bewusstseins noch deutlicher hervorgetreten, und es hätte der Materialismus nachdrücklicher zurückgewiesen werden können; aus der Voraussetzung eines besondern Seelenwesens hätte sich dann die Unsterblichkeit leicht ergeben.

Sachlich ist uns aufgefallen, dass die „angeborenen Anlagen" hauptsächlich in der Besonderheit der Sinnesorgane gesucht werden S. 6. Man hat wohl vielmehr an die Verschiedenheit der die geistigen Zustände begleitenden Zustände des Centralorganes, des Gehirns, zu denken.

Ferner treffen die Beispiele und die Definition, die für die unmittelbare Reproduktion S. 17 gegeben werden, nicht diese, sondern die mittelbare, oder doch nur Fälle, wo beide Reproduktionsarten zusammenwirken. Unter unmittelbarer Reproduktion versteht man frei steigende Vorstellungen, die also nicht durch andere, auch nicht durch ähnliche gehoben werden. Werde ich z. B. in meiner Arbeit durch irgend ein Geräusch, etwa das Pochen an der Thür, unterbrochen, und nach Erledigung der Störung kommen die Gedanken, mit denen ich vorher beschäftigt war, von selbst wieder, so hat man hier die unmittelbare Reproduktion. Erinnert mich aber ein Bild an dessen Original, wie der Verfasser anführt, so ist hier eine mittelbare Reproduktion vorhanden vermöge der Ähnlichkeit.*)

Desgleichen dürfte es nicht wohlgethan sein, die Kenntnis der Aussenwelt als unmittelbare Erkenntnis und die der Innenwelt als mittelbare einander entgegenzusetzen S. 1, denn gerade die innere Erfahrung ist allein die unmittelbare. Verfasser meint wohl den Gegensatz der Erkenntnis durch Erfahrung und der durch Schliessen; letztere ist mittelbar, erstere unmittelbar, mag sie sich auf die äussere oder innere Erfahrung beziehen.

Übrigens wird man allen Respekt haben müssen vor einem Seminaristen, welcher sich den Inhalt dieses Büchleins angeeignet hat.

O. Flügel.

IV.

R. K. A. Hofmann: Geschichtszahlentabellen nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen bearbeitet. Für höhere Schulen. Leipzig, 1882. (S. Hoffmann, Elisenstrasse 24.)

Schlägt man das Büchlein auf, so wird man sofort frappiert durch die von der herkömmlichen Art und Weise, Geschichtstabellen einzurichten, völlig abweichende Form. Man findet drei Kolumnen vor, von denen die erste die Hauptzahlen, die zweite die Nebenzahlen und die dritte die Stichworte zu den Zahlen enthält. Als Hauptzahlen sind nicht nur solche gewählt, welche ein hervorragendes Ereignis betreffen, sondern auch solche, welche in sich bedeutende Gedächtnishülfen enthalten (z. B. 333 für Alexander d. Gr.). Das Verfahren gründet sich auf folgende Beobachtung: „Für solche Ereignisse, welche Wendepunkte in unserm Leben bezeichnen, (der Eintritt in eine neue Stellung, der Tod eines Verwandten und dergl.) oder für solche, welche aus irgend einem andern Grund grosse Wichtigkeit erlangen (Feste, Kriege u. a.), oft sogar für solche, welche gar keine objektive Bedeutung für uns haben, nur dafür merken wir uns rein mechanisch die Jahreszahl. Für alle übrigen Ereignisse dagegen besinnen wir uns nur auf ihr Verhältnis zu diesen wichtigeren, wir fragen uns nur, ob und wie lange sie vor oder nach denselben fallen; es beobachte sich jeder und er wird finden, dass wir nur auf diese Weise uns in unserer Vergangenheit zu orientieren pflegen und dass dieses Orientieren in der Regel mit grosser Ge-

*) Dasselbe Missverständnis scheint auch bei Lotze obzuwalten. Grundzüge der Physiologie. 1881. S. 22.

nauigkeit und Leichtigkeit geschieht“ (aus dem die Gschichtstabellen nnd ihr Verfahren begründenden Aufsatz, Jahrbuch XIV, S. 261 f.) Dieser Beobachtung entspricht nun die Einrichtung der Tabellen. Die Art und Weise, wie sie zu benutzen sind, enthält die Vorrede.

Auf alle Fälle ist es sehr dankenswert, dass der Verfasser es unternommen hat, eino Abhülfe zu schaffen für die besonders auf höheren Schulen herrschende Zahlen-Not. Denn das lässt sich nun einmal nicht hinwegläugnen, das Zahlenlerneu, wie es zur Zeit noch die genannten Schulen heimsucht, ist für Lehrer und Schüler eine Pein: für die Schüler, indem sie sich tagelang mit dem Lernen abquälen müssen, um die Erfahrung zu machen, dass nach wenig Wochen nur einzelne der mühsam eingeprägten Zahlen noch fest sitzen; für den Lehrer, indem er bei genauer Prüfung sich sagen muss, dass, abgesehen von der Übung dos mechanischen Gedächtnisses, diese Art des Zahlenlernens für die Schüler keinen Wert hat. Eine Änderung muss also geschaffen werden, und der in dem Büchlein verfolgte Weg: Hauptzahlen aufzustellen und von diesen aus nach Aufstellnng der Verhältniszahlen Nebenzahlen auszubilden, scheint allerdings der richtige zu sein. Der grosse Unterschied von der bisherigen Art und Weise, Zahlen lernen zu lassen, besteht darin, dass Zahlengrnppen gebildet werden, die, soweit irgend möglich, in sich verbnnden und gefestigt sich darstellen, so dass die eine Zahl durch die andere Zahl gestützt wird. Tritt dann nur eine Zahl aus dieser Gruppe über die Schwelle des Bewusstseins, so heben sich mit Notwendigkeit, wenn anders die Zusammenfügung eine feste war, auch die übrigen dazn gehörenden Zahlen. Die gewöhnliche Art der Zahlenbehandlung hingegen giebt im besten Fall Zahlenpaare, wenn dies wie bei Angabe der Regierungszeit eines Fürsten oder bei Bestimmung der Dauer eines Krieges recht nahe liegt; im übrigen aber begnügt sie sich mit der Aufstellung der einzelnen Zahlen, wie sie eben ohne Zusammenhang chronologisch auf einander folgen. Diese Vereinzelung nun ist, wie in allen Verhältnissen, so auch hier der Grund der Schwäche, der Grnnd, dass die Zahlen im Gedächtnis so wenig haften.

Dass nnn der erste Versuch nicht durchaus golnngen ist, liegt in der Schwierigkeit der Sache. Der Hauptfehler scheint mir der Zweck des Büchleins zu sein. Der Verfasser will den Schülern der höheren Schulen damit bei dem Lernen der Geschichtszahlen eine Hülfe schaffen nnd lässt sich dadnrch verleiten, alle Zahlen, die auf dom Gymnasium etwa gelernt zu werden pflegen, aufzunehmen. Nnn werden aber wohl kaum Gymnasiasten sich dazu entschliessen, oder überhaupt nur darauf kommen, auf eigene Faust einen vom übrigen Geschichtsunterricht völlig abgelösten eignen Weg, die Zahlen zu lornen, einznschlagen. Nnr dann werden die Tabellen Eingang finden, wenn der darin vorgeschriebene Gang von dem Lehrer aoceptiert wird. Das weiss nun auch selbstverständlich der Verfasser, aber er hätte infolge dessen keine Rücksicht nehmen sollen auf alle die Zahlen, die mau irgendwo einmal gelernt hat oder lernen lässt, sondern hätte gerade die Zahlen durch seine Tabellen bezeichnen sollen, die für den Fortschritt des Geschichtsunterrichts dnrohaus notwendig sind; denn alle übrigen sind entbehrlich. Er hätte also auch in dieser Hinsicht einem Übelstande steuern sollen. Dass dadurch die Tabellen einen ganz andern Hintergrund gewonnen hätten, ist klar.

Auch wird sich mit der Zeit noch manche bessere Znsammenstellung auffinden lassen, die bei einer Umarbeitung verwertet werden könnte. Einige Ungenauigkeiten wie 721 für die assyrische Gefangenschaft statt 722 und 742 statt 743 sowie 786 statt 785 (die Anfangszahlen für die messenischen Kriego); ferner einige Auslassungen: Zahlen für die Ostgoten, für Bonifatins würden dann vermieden werden können.

Jedenfalls sind die „Gesohichtszahlentabellen“ zu empfehlen, sei es auch nur, um den darin vertretenen Ideen Eingang zu versohaffen.

Eisenach. Dr. Göpfert.

V.

August Kuntze, Katechisationen über zweimal achtundvierzig biblische Geschichten des Alten und Neuen Testaments. Nach den Grundsätzen des konzentrierendon Religionsunterricht, sowie unter Berücksichtigung der neuen Ortho-

graphie für Volksschulen hearbeitet. Rostock, Wilh. Werther, 1881. Erster Band: Das Alte Testament 342 S.

Für den innerhalb der Herbartischen Theorie und Praxis stehenden Lehrer erweckt schon der Titel des Buches wenig Vertrauen. Nach „Katechisationen" steht unser Sinn nicht, und warum sollen es gerade „zweimal achtundvierzig" sein? Nur die Verheissung eines „konzentrierenden Religionsunterrichts" erweckt einige Hoffnung, denn der thut uns Not. Aber leider ist weder in der „Vorrede" noch im ausführenden Texte von irgend welcher Konzentration die Rede, geschweige denn von der von uns erstrebten. Der Verfasser müsste denn seinen Gedanken, „Geschichte durch Geschichte auszulegen" und die Geschichte zu erklären durch Sprüche, Liederverse und Katechismusworte, für einen Konzentrationsgedanken halten; wir halten das für die direkte Umkehrung des richtigen Abstraktionsprozesses. Dafür aber erhält der Lehrer die theoretischen Winke und praktischen Ausführungen „unter Berücksichtigung der neuen Orthographie", die aber zum Glück nicht im Stande ist, den Satz der allgemeinen Anerkennung zu nähern. „Das zweckmässigste Mittel, die Kinder beim Unterricht in gespannter Aufmerksamkeit zu erhalten, wobei Herz und Verstand gewinnen, ist Katechetik. Durch sie werden die Seelenkräfte des Kindes in gehörige Thätigkeit gesetzt und erhalten, religiöse Gefühle geweckt und gebildet, der Wille auf das Gute gelenkt, für dasselhe erwärmt und empfänglich gemacht."

Nun kann man ja auch freilich mit „Katechisation" jede Unterredung üher religiöse Stoffe bezeichnen, dass aber der Verfasser eine Katechetik im Auge hat, die den erziehenden, auf Interesse und Selhstthätigkeit bauenden Unterricht fast unmöglich macht und der von Thrändorf (Studien, 1881, 1) hefehdeten „Kunstkatechese" sehr nahe verwandt ist, zeigt die praktische Ausführung, von der ich dann einige Proben gehen will.

Ueber die Anordnung und Verteilung der Stoffe auf die Schuljahre wird nichts gesagt, doch lässt sich aus dem ganzen Tone der Behandlung, sowie aus der Menge der als hekannt vorausgesetzten Sprüche, Liederverse und Katechismusstücke schliessen, dass der Verfasser die Oberstufe der Volksschule im Auge hat; auch setzt er bei jeder einzelnen Geschichte voraus, dass alle übrigen (auch die neutestamentlichen) dem Schüler schon bekannt sind. Dennoch behandelt er jede einzelne Geschichte von der Schöpfung his zu den Makkabäern in einem Tone und einer Breite, als oh sie zum ersten Male aufträte; das ist unverantwortliche Ignorierung der genannten vorausgegangenen Unterrichtsarbeit, eine Vergewaltigung der in den Schülerköpfen reichlich vorhandenen Apperzeptionsmassen und — für den Herbartianer speziell noch — der schroffste Widerspruch zu dem kulturhistorichen Fortschritt des Gesinnungsunterrichtes.

Die Vorbereitung zu den einzelnen Haupterzählungen besteht in Gebeten, die meist zu hoch gehalten sind und fast immer den Grundgedanken vorwegnehmen, der aus der Geschichte erst gewonnen werden sollte.

Die Vertiefung, welche in Form von Fragen und Antworten auftritt, besteht in einem hunten Gemisch von „grammatischen" Fragen, geographischen, kulturhistorischen Notizen, sittlichen und religiösen Belehrungen und Mahnungen, zahlreichen Sprüchen und Liederversen und Katechismusstücken, Verknüpfungen mit anderen Geschichten und Anwendungen auf das heutige Lehen, die an allen möglichen Stellen der zu besprechenden Haupthandlung eingeschoben werden, so dass eine klare und saubere Totalauffassung des Geschichtsganzen weder in sachlicher noch in ethisch religiöser Hinsicht möglich ist. Wo aber wirklich einmal ein Anlauf zu einer richtigen Vertiefung d. h. zur selbstthätigen Erfassung eines sachlichen, psychologischen oder ethisch-religiösen Verhältnisses durch den Schüler genommen wird, da tritt in der Regel — nach des Verfassers Weisung — der Lehrer als deus ex machina auf, löst die Schwierigkeit und lässt die fix und fertig präsentierte Weisheit einfach vom Schüler nachsprechen und auswendig lernen.

Ein eigentlicher Abstraktionsprozess (dritte und vierte Stufe) kommt nach dem Gesagten gar nicht vor.

Anerkennung von unserm Standpunkt aus können eigentlich nur „die Wiederholungsaufgaben" finden, in denen zwar auch zuweilen einfach Reproduktionen von Stücken der Geschichte gefordert werden, sonst aher Anwendungen der hekannten Sprüche auf die hehandelte Geschichte oder der neu aufgestellten Sprüche auf den Erfahrungskreis und das Lehen der Kinder verlangt werden.

Hier mögen zwei Prohen folgen:

1. Die Schöpfung. Gebet. L. Wann schuf Gott Himmel und Erde? K. Im Anfange. L. Im Anfange heisst hier: als die Zeit in der Welt begann. Vor der Schöpfung war also noch keine Zeit, es war nur Ewigkeit. Am Anfange soll auch sagen, dass die Welt einen Anfang genommen hat, darum auch wieder vergehen wird. (Einprägung dieser Erklärung). Wie war die Erde am Anfange? Wüste und leer . . . Was bedeckte die Erde? Wasser. Wie ist dasselbe hier genannt? Tiefe . . . Wie sprach Gott am zweiten Tage? Es werde eine Feste zwischen den Wassern. Wie nannte er dieselbe? Himmel. L. Hierbei enstand der Luftraum über der Erde, den wir Atmosphäre nennen. Gott sonderte auch das Wasser auf der Erde von dem Wasser über der Erde; er schuf also auch an diesem Tage den Wolkenhimmel (Einprägung) . . . . Was liess nun Gott auf der Erde aufgehen? Gras und Kraut und fruchtbare Bäume. Hier seht ihr, wie in bestimmter Reihenfolge alles entsteht, wie der Herr wirklich alles weislich ordnet. Nachdem Licht und Land vorhanden ist, konnte schon was bestehen? Pflanzen . . . .

9. Abrahams Prüfung. Gebet. Himmlischer Gott und Vater! . . . Nur um unsertwillen prüfest du uns, damit aus unserm Verhalten uns selbst offenbar werde, dass du nach unserer Würdigkeit und Fähigkeit mit uns gehandelt. Unser Inneres soll offenbar werden; die Prüfung deckt es auf: ob Glaube oder Unglaube, Liebe oder keine Liebe, Hoffnung oder Hoffnungslosigkeit in unserem Herzen ist. Getreuer Gott, du lässest uns nicht versuchen über unser Vermögen! . . . 1. Gottes Befehl. L. Nach den Glaubensprüfungen, welche Abraham schon erlebt hatte, tritt eine neue schwere Prüfung an ihn heran. Die Geschichte beginnt: Gott versuchte Abraham u. s. w. Eva wurde auch versucht; wozu nämlich wurde sie von der Schlange verleitet? Zum Bösen. Welchen Sinn hat aber hier das Wort „versuchen“ nicht? Zum Bösen verleiten. L. Gott versucht niemanden zum Bösen. Wie fängt Luther die Erklärung der sechsten Bitte an? Gott versucht niemand u. s. w. L. Dasselbe sagt auch der Apostel Jakobus: Niemand sage, wenn er versucht wird . . . (Jak. 1, 13, 14) (Einprägung.) Wozu versuchte Gott also Abraham nicht? Zum Bösen. Was sollte im Gegenteil durch diese Versuchung in Abraham noch gestärkt werden? Das Gute. Welches war also der Hauptzweck dieser Versuchung? Dass das Gute in Abraham gestärkt werde. L. In solcher Weise versucht der Herr die Menschen oft: er giebt ihnen wie Abraham irgend eine schwere Aufgabe zu erfüllen. Worin soll sich der Mensch dabei bewähren? Im Guten, im Glauben. Worin wird der Mensch also durch solche Versuchung geprüft? Im Glauben und Gehorsam. Wie wird darum diese Versuchung auch noch anders genannt? Prüfung. Worin bestand bei Abraham die Versuchung? Darin, dass Gott ihm befahl, den einzigen geliebten Sohn zu opfern. Wie lautet der göttliche Befehl? Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn...

Doch genug der Proben. Sie werden es den Leser der „Studien“ erklärlich finden lassen, wenn ich bei der Lektüre einer Reihe solcher Katechisationen nicht zu des Verfassers Meinung gelangen konnte, dass „damit einem Bedürfnis abgeholfen werde,“ sondern den Eindruck der Lektüre unwillkürlich in die Worte zusammenfasste „Der Katechese ganzer Jammer fasst mich an.“

Wenn so das Buch rein sachlich genommen von unserem Standpunkt aus völlig verworfen werden muss, so ist doch natürlich anzuerkennen, dass der Verfasser in diesem Werke nach seinem besten methodischen Wissen und Gewissen den Gewinn seiner „mehr als vierzigjährigen Lehrerthätigkeit“ verarbeitet hat, und dass er durch seine „geringe Arbeit“ nicht mehr als eine Anregung zu besserer Präparation für den Lehrer geben will. Aber zu bedauern bleibt dennoch, dass so viel Fleiss und guter Wille so verkehrte Mittel zur Erreichung eines edlen Zweckes in Bewegung setzt, und dass während einer so langen Arbeitszeit niemals das Licht einer besseren Methode lebenspendend in den Wirkungskreis des Verfassers hinein geleuchtet hat. Denn wer strikte in der vorgeführten Weise unterrichten wollte, der würde alles eher als religiöses Leben wecken — was doch des Verfassers Absicht ist —, und was bei solcher Unterrichsarbeit ja Gutes in den Seelen der Schüler geschaffen wurde oder würde, das würde nicht mittelst sondern trotz der Methode durch die sittlich-religiöse Persönlichkeit des Lehrers und durch die unverwüstliche Kraft der biblischen Stoffe geschaffen.

Die Methodik des Religionsunterrichtes hat aber die Aufgabe, die psychologischen Wege aufzuspüren und zu bestimmen, durch deren Beschreitung der Unterricht als solcher jenen beiden Factoren als

ebenbürtiger Bundesgenosse an die Seite tritt, oder — um ohne Bild zu reden — die rechte Methode allein, die wir nach Herbarts Fingerzeig zu finden streben, kann jenen beiden Faktoren des Religionsunterrichtes die höchste ihnen erreichbare psychische Macht über das geistige Leben der Schüler verleihen.

Eisenach.

Dr. Richard Staude.

VI.

Dr. Aug. Lehmann, Sprachliche Sünden der Gegenwart. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. Braunschweig, Friedr. Wreden, 1882. 175 S.

Unter den vielen nachteiligen Wirkungen, welche die in den letzten 50 Jahren in beispielloser Üppigkeit emporgewucherte periodische Tagespresse leider ausgeübt hat und noch tagtäglich ausübt, ist die Verminderung des Sprachbewusstseins, ja die Verschlechterung der Sprache eine von denjenigen, welche ein höchst zweifelhaftes Licht auf die vielgerühmte Bildung unserer Tage zu werfen imstande ist. Der „Zeitungsjargon" ist bereits zu einem terminus technicus geworden, mit welchem beehrt zu werden, nicht gerade schmeichelhaft für ein stilistisches Elaborat ist. Das Schlimme bei der Sache ist, dass der Zeitungsphilister von Profession, dessen drittes Wort Freisein von aller Bevormundung zu sein pflegt, gar nicht merkt, wie er von einem durchtriebenen und gewissenlosen Redakteur in ein Netz verstrickt wird, das mit jeder Nummer sich fester um ihn zieht. Das Wort des Reichskanzlers von der „verlogenen Presse", über welches der Teil derselben, der sich getroffen fühlte, seiner Zeit ein wahres Zetergeschrei erhob, hat nur zu viel Berechtigung. Die Verlogenheit zeigt sich nicht nur im Inhalt, sondern, wie ja Inhalt und Form stets auf das engste zusammenhängen, auch in dieser letzteren. Fürwahr, Bewunderung verdient — wenn bei einer schlechten Sache Bewunderung überhaupt am Platze ist — die Kunst, mit welcher ein Teil der Tagespresse allerhand sittlichen Schäden und Gebrechen, deren ungeschminkte Darlegung den Herren Abonnenten unbequem sein könnte, durch die verschiedensten sprachlichen Wendungen und Windungen ein anständiges Mäntelchen umzuhängen versteht. Unsere schöne Sprache hat aber offenbar eine edlere Aufgabe, als die feile Dirne einer gesunkenen Moral zu sein. Sie ist auch nicht dazu da, um, wie jener bekannte blasphemische Ausspruch lautet, die Gedanken zu verhüllen, sondern um von des Sprechenden oder Schreibenden Ideen ein möglichst treues Bild zu geben. Es ist jedenfalls nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine ethische Forderung, wenn man von einer sprachlichen Darstellung möglichste Korrektheit, Klarheit und Schönheit verlangt. Dazu aber ist gegen die sprachlichen Formen und Regeln eine gewisse Pietät nötig, die durchaus keine Pedanterie zu sein braucht. Gerade diese Pietät ist es, die wir bei vielen unserer modernen Presserzeugnisse vermissen. Unser Verfasser hat ein erstaunlich reichhaltiges Sündenregister zusammengestellt, dessen sich nicht nur unsere Zeitungsschreiber, sondern leider auch viele Verfasser sog. wissenschaftlicher Werke schuldig machen. Die erste Abteilung des Buches handelt von der Wortstellung und Wortzusammensetzung, die zweite von dem Wörtchen „und", die dritte von den Partizipien, die vierte unter der Überschrift „Mannigfaltiges" von dem Periodenbau, der Apposition, von Pleonasmen, von der Stellung des Verbums, der Adjektiven auf — weise, der Verschmelzung der Präposition mit dem Artikel, von den mit der Partikel „zu" verbundenen Infinitiven bei um, ohne, statt oder anstatt, dem Wörtchen „so" im Nachsatz und dem Pronomen „es". Jeder Lehrer, welcher die deutschen Aufsätze zu korrigieren hat, wird die Erfahrung gemacht haben, dass gewisse sprachliche Sünden in der Gegenwart geradezu zur Manie und zu einem wahrhaften Kreuz für den Korrektor geworden sind. Ich will hier nur an drei jener Sünden erinnern, welche sämtlich auch von unserem Verfasser erwähnt und gebührend gegeisselt werden. Die erste ist die fehlerhafte Anknüpfung eines zweiten Nebensatzes an einen vorausgegangenen Relativsatz, wie in dem Beispiele: „Ich wartete dem Kanzler auf, dem ich das Buch verehrte und um seine Gnade bat"; die zweite ist die falsche Stellung des verbum finitum bei einem durch „und" an einen vorhergehenden angereihten zweiten Hauptsatz, z. B. „Er lud seine

Freunde zu sich ein und folgte ich gerne seiner Einladung"; die dritte ist der unrichtige Gebrauch des zweiten Partizipiums, wie in dem Beispiele: „Bei dem uns betroffenen Verlust". Der Verfasser — und das möchten wir besonders lobend hervorheben — begnügt sich nicht, die fehlerhaften Beispiele angeführt und in richtige umgewandelt zu haben, sondern er giebt auch überall die Gründe für diese Umwandlung klar und bestimmt an; seine Exkurse sind im höchsten Grade lehrreich und interessant, vergl. besonders die 2. Abteilung über das Wörtchen „und". Es sei gestattet, aus dem Abschnitt über die Partizipien eine kurze Probe hierherzusetzen (S. 115): „Es ist schon oben bemerkt worden, dass die Partizipien überhaupt wegen der Mehrfachheit ihrer Bedeutung viele Unbestimmtheiten, Unklarheiten und Unverständlichkeiten mit sich bringen, namentlich das erste Partizip mehr als das zweite, weil sich das erste vor zu grossen Bekleidungen um so mehr zu hüten hat, da es schon an sich kein Lieblingskind unserer Sprache ist. Die Bekleidung oder Begleitung eines Partizips nennen wir diejenigen Wörter, welche unmittelbar zu ihm gehören und mit ihm ein Ganzes bilden. Diese Wörter sind zunächst Adverbien oder Adverbialien, z. B. „fein gebildet, mit Herzlichkeit dankend", und diese können auch ihrerseits noch ihre Begleiter mit sich bringen: „äusserst fein gebildet, mit aufrichtiger Herzlichkeit dankend". Es wächst der Umfang der Begleitschaft der Partizipien desto mehr, je grösser die Zahl der Begleiter und wiederum der Begleiter derselben sich steigert: „sehr gründlich und äusserst fein gebildet", „mit kurzen Worten und doch in aufrichtiger Herzlichkeit dankend". Und so kann es, obwohl nicht mit Grazie, aber ohne sie in infinitum fortgehen. Es leuchtet nun ein, dass Partizipien mit so grossem Gefolge ganz ungeniessbar und unverständlich werden. Daher ist jede unnötige Bagage wegzuwerfen oder die nötige anders zu formen, mag das Partizip an der Fronte oder im Centrum oder in der Nachhut stehen, damit eine richtige und schnelle Auffassung des Zusammenhanges, in welchem die Partizipial-Konstruktion mit dem ganzen Satze steht, ermöglicht werde" u. s. w. Doch scheint uns der Verfasser in seiner Kritik bisweilen etwas zu weit zu gehen. So nimmt er S. 137 Anstoss an dem Beispiele: „Die am 1. Oktober fälligen Zinsen von den Stadtobligationen aus dem Jahre 1850 können von diesem Tage ab an jedem ersten Wochentage des Vormittags bei unserer Kasse gegen Einlieferung der Koupons in Empfang genommen werden". Der Grund, weshalb dieses Beispiel sprachlich nicht gut sei, soll in der Häufung der Präpositionen liegen. Der Verfasser sagt (ibid.): „Die Präpositionen drücken ein Verhältnis aus, und wenn in einem Satze oder einer Periode zu viele Verhältnisse sich finden oder insbesondere ein Verhältnis in das andere und beide sogar wieder in ein drittes Verhältnis aufgehen, so weiss man sich gar nicht mehr vor allen Verhältnissen zu retten und zu bergen. Da wird die Sprache schwerfällig, schwer verständlich oder ganz dunkel und unklar". Wir meinen doch, dass wenigstens inbetreff der Klarheit obiges Beispiel nichts zu wünschen übrig lässt. Der Überhandnahme der Präpositionen können wir uns nicht entziehen, da die deutsche Sprache unstreitig das Bestreben hat, die Casus mehr und mehr durch präpositionale Verbindungen zu ersetzen. Der Verfasser selbst hat in der Vorbemerkung zur ersten Abteilung folgende mit Präpositionen reichlich gespickte Periode: „Alle Klassiker seit und mit Luther, insbesondere die Heroen des vorigen Jahrhunderts, wie Klopstock, Goethe und vor allen Lessing haben, bei allem ihrem wunderbaren Reichtum an Gedanken und Ideen, eine liebenswürdige Kürze, nicht bloss in der Poesie, wo sie vorzugsweise geboten erscheint, sondern auch in der Prosa auf die schönste Weise an den Tag gelegt und höchst einflussreich auch auf unsere heutige Sprache eingewirkt." Im ganzen aber ist das Werk ein höchst verdienstliches, und es würde unserer Ansicht nach auch als Schulbuch in den Händen der Schüler mit grossem Nutzen zu verwerten sein.

Eisenach. Dr. Bliedner.

VII.

Deutsches Lesebuch für mittlere und höhere Schulen. In drei konzentrischen Kreisen bearbeitet von **Karl F. A. Geerling.** 2. Aufl. Leipzig und Köln. Ver-

lag von C. Reissner & Ganz. 1880. 1. Stufe Ausgabe B 158 Seiten; 2. Stufe Ausgabe B 286 S.; 3. Stufe 560 S. (Die Ausgabe A, welche nach dem Vorworte Anmerkungen, Erläuterungen, stufenweis geordnete grammatische und stilistische Aufgaben zu den Lesestücken enthält und für Lehrer bestimmt ist, ist mir nicht zugegangen).

Was ist denn eigentlich unter den „konzentrischen Kreisen", nach denen die Anlage der drei Stufen geschehen sein soll, zu verstehen? Es wäre jedenfalls sehr zu wünschen, wenn man mit diesem Ausdrucke einen klaren Begriff verbände. So viel steht fest, dass der Ausdruck bei verschiedenen Disziplinen ganz Verschiedenes bezeichnet. Das bekannte Lehrbuch der Geschichte von Spiess und Berlet ist ebenfalls nach konzentrischen Kreisen angelegt. Jeder der drei Kurse, in welche es zerfällt, durchläuft das ganze Gebiet der Geschichte von Anfang bis auf die Gegenwart, aber was in dem einen nur angedeutet, wird in dem folgenden ausführlicher behandelt; und das Gute wenigstens hat eine solche Anordnung, dass durch die öftere Wiederholung von früher Dagewesenem der Befestigung kein unwesentlicher Dienst geleistet wird. Was sollen aber konzentrische Kreise bei einem Lesebuche bedeuten? Wahrscheinlich soll es hier die Schwierigkeit der einzelnen Lesestücke sein, welche das Prinzip für die Auswahl abgiebt. Allein die Schwierigkeit ist doch, im grunde genommen, ein sehr relativer Begriff. Schwierig für den Schüler ist nur das, wofür in seinem Vorstellungskreise nicht genug Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Vorausgesetzt, dass der Lehrer imstande ist und nach den Umständen imstande sein kann, solche in dem Bewusstsein des Schülers hervorzurufen, verschwinden für jedes Lesestück, welcher Art es auch sei, die Schwierigkeiten wie von selbst. In der Theorie also kann man von keinem Stücke behaupten, es müsse wegen seiner grösseren oder geringeren Schwierigkeit auf der und der Stufe behandelt werden. Damit soll aber nicht gesagt sein, dass nicht praktische Gründe vorhanden sein könnten, welche von vornherein auf eine bestimmte Stufe hinweisen. Es wäre offenbar unpraktisch, ein Stück auf einer niederen Stufe vorzunehmen, wenn zu seiner Verständlichmachung ganz unverhältnismäfsig viel Zeit erforderlich ist, während auf einer höheren Stufe das Verständnis wie im Fluge erzielt werden kann. Aber es bleibt dabei, dass stets dasjenige Stück die meiste Berechtigung hat, traktiert zu werden, für welches in dem Bewusstsein des Lernenden, sei es durch den übrigen Unterricht oder durch besondere Anlässe, wie Sedantag, Weihnachtsfest etc., oder durch Lieblingsneigungen des Schülers ein vorzüglich geeigneter Boden geschaffen worden ist. Wenn es nun nach dem Dargelegten scheinen könnte, als ob wir auf jedes objektive Prinzip für die Auswahl verzichteten und alles von den jeweiligen Verhältnissen und dem Ermessen des Lehrers abhängig wünschten, so ist das eben nur Schein. Gewisse Gesichtspunkte sind objektiv gültig und gelangen auch überall da mehr und mehr zur Geltung, wo die Pädagogik auf wissenschaftlicher Grundlage ruht. Einer dieser Gesichtspunkte ist die Rücksichtnahme auf die übrigen Lehrfächer, weshalb zum Beispiel die Ziller'sche Schule versucht hat, Lesebücher im engsten Anschlusse an den Gesinnungsunterricht zu bearbeiten; ein anderer ist die Beachtung der Eigentümlichkeiten einer jeden kindlichen Altersstufe. Was speciell das Poetische anlangt, so ist z. B. sicher, dass für alles der epischen Dichtung Angehörige dem Kinde viel früher ein Verständnis aufgeht, als für die Produkte der lyrischen Poesie; und bei der epischen Poesie ist es wiederum die Fabel, welche früher auftreten muss, als Ballade und Epos. Wenn nun auch — um jetzt auf unseren Verfasser zu kommen — derselbe für eine grosse Anzahl der aufgenommenen Stücke Gründe beizubringen imstande sein mag, weshalb er sie einer bestimmten Stufe zugewiesen hat, so giebt es doch auch viele, bei welchen ihm die Herbeischaffung solcher Gründe sehr schwer fallen dürfte. Sind etwa die beiden Pfeffelschen Fabeln „Das Johanniswürmchen" und „Der Ochs und der Esel", welche sich in dem zweiten Teile befinden, schwieriger, als die Lessingschen „Löwe und Mücke", „Hirsch und Fuchs" oder die Rückertsche „Ursprung der Rose", welche im ersten Teile sind? Warum steht, was die geschichtlichen Darstellungen betrifft, im ersten Teile „Die Türken vor Wien", im zweiten „Die Schlacht am Granikus", im dritten „Die Schlacht auf dem Lechfelde"? Oder inbetreff der Märchen, warum hat der erste Teil „Dornröschen", der zweite „Die 6 Diener", der dritte „Aus den Kronenwächtern" von Arnim? Solcher Fragen

liessen sich noch viele thun; man merkt eben oftmals nicht den Fortschritt, der in den Stücken einer höheren Stufe im Vergleich zu denen der tieferen herrschen soll. Doch wir sind da auf einen wunden Punkt zahlloser Lesebücher überhaupt geraten, der nicht eher zu heilen ist, als bis in das Lehrplansystem der einzelnen Schulen mehr Ordnung und Übereinstimmung gebracht sein wird. Man darf deshalb mit unserem Verfasser nicht allzustreng ins Gericht gehen. Zudem hat sein Buch vor manchen anderen den Vorzug, dass er die Stücke jedes Teiles in grosse Kategorieen gebracht hat, wodurch das Zusammengehörige wenigstens einigermafsen auch zusammengehalten wird. Zur Probe setzen wir die Überschriften für die Hauptabteilungen der Prosastücke des 3. Teiles hierher: 1. Märchen, Mythen und Sagen. 2. Bilder aus der Geschichte. 3. Bilder aus der Erd- und Völkerkunde. 4. Bilder aus der Naturgeschichte und der Naturlehre. 5. Bilder über die Kunst der Völker. 6. Musterstücke erzählenden Inhaltes. 7. Ethik, Vaterlandsliebe, Religion. Wenn es freilich in dem Vorworte zu dieser 3. Stufe heisst: „Der Unterricht in der oberen Klasse hat die Aufgabe, die gewonnenen Resultate zu erweitern und den Zöglingen eine systematische Übersicht über das ganze Gebiet der deutschen Litteratur zu geben, so dass sie mit den Eigentümlichkeiten der hervorragenden Klassiker vertraut werden und jede Epoche in den Werken ihrer Hauptdarsteller erkennen können", so verhalten wir uns dieser Ansicht gegenüber grundsätzlich ablehnend (über die Gründe s. Heft I der Päd. Stud. von diesem Jahre). Im einzelnen ist uns noch folgendes aufgefallen: 1. Stufe S. 125: das Gedicht „Die Schlacht bei Zülpich" befindet sich auch im 2. Teile; S. 126 fehlt in dem Schlegelschen Gedichte „Karl der Grosse" in der 1. Zeile eine Silbe; S. 132 fehlen 2 Strophen bei dem Gellertschen Liede: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht" etc. (Dagegen sind in der „Geschichte von dem Hute", II, S. 163, die beiden Schlusszeilen aufgenommen worden: „Und — dass ich's kurz zusammenzieh' — es ging dem Hute fast wie der Philosophie", welche für diese Stufe gewiss nicht passend sind.*) II, S. 9: „des Riesens" statt „des Riesen"; S. 86: Todschlag für Totschlag (nach der neuen Orthographie); S. 182: „das schätzenreiche Ktesiphon" statt „schätzereiche"; S. 230: „Literatur" statt „Litteratur"; S. 257: „Loreley" und „Lore-Ley"; im Inhaltsverzeichnis „Starke" statt „Stacke"; III, S. 203 Zeile 9 von unten: „dass er der Gedanke das Element seines Lebens war" (das „er" muss gestrichen werden); S. 431: „Achilleus Waffen" (Achilleus ohne Apostroph); S. 477: „Liebet ihr nicht, stolze Schönen" statt „liebtet" etc.

Dr. Bliedner.

*) Ob in dem Uhlandschen Gedicht „Der Überfall im Wildbad" die Strophe „Ein Mägdlein mag man schrecken" etc. wegzulassen ist, wie der Verfasser gethan (II, 223), oder ob sie beibehalten werden kann, wie in den meisten Lesebüchern geschieht, darüber lässt sich streiten. Dass sich die Worte der 12. Strophe „des mag noch werden Rat" besser an die fragl. Strophe anschliessen, als an die 10., ist wohl sicher.

VIII.

A. E. Zwitzers, Kudrun. Nach Müllenhoff und Martin verkürzte Ausgabe mit grammatischer und metrischer Einleitung und Wörterbuch. Für Schulen und zum Selbstunterricht. Hannover, Hahn'sche Buchhandlung 1881, 94 S.

Wo die nötige Zeit vorhanden ist, mittelhochdeutsche Dichtungen in der Ursprache zu lesen, ist das Werkchen ein gutes Hilfsmittel. Die Einleitung enthält das Wichtigste über mittelhochdeutsche Aussprache, Verskunst und Grammatik. Doch dürften sich dabei noch manche Erläuterungen des Lehrers nötig machen; so erfährt man S. 8 nicht, worin eigentlich das Wesen der Reduplikation beruht, man weiss nicht, warum Verba wie blasen, scheiden, rufen etc. reduplizierende heissen. Es ist aber ganz gut, wenn auch dem Unterrichte noch etwas zu thun übrig bleibt, oder wenn wenigstens einiges Nachdenken erforderlich ist, um zum Verständnis zu gelangen. Die Anmerkungen zu dem auf etwa ein Viertel verkürzten Texte sind auch meistenteils nicht in usum Delphini; sie sind oftmals in Frageform gekleidet, um den Schüler selbst das Richtige finden zu lassen, Gleichwohl halten wir noch

viele der Anmerknngen für überflüssig; so wenn S. 18 sin erklärt wird durch „vor ihm"; S. 19 hovereise durch „Reise an den königl. Hof"; S. 22 zeinem durch „ze einem", während schon S. 16 zeiner durch ze einer erklärt wurde; S. 25 ist ez der wille mîn durch „bin ich damit einverstanden"; S. 44 des tages durch „Tageslicht"; S. 69 der ich mit mînen friunden gerne enbaere durch „deren ich, wenn's möglich wäre, lieber entbehrte" u. s. w. Die Angabe der Hebungen durch einen von rechts nach links gehenden Strich ist bei der I, (V.) âventiure geschehen, hier aber mit grosser Genauigkeit. S. 8 ist nicht abzusehen, weshalb bei einigen Verben die Präsensform auf en statt auf e lautet, und S. 14 muss iu stehen statt in.

Eisenach. Dr. Bliedner.

IX.

Chr. Ufer, Lehrer in Eberfeld, Die erziehliche Bedeutung des Unterrichts im Allgemeinen und des Geschichtsunterrichts im Besondern. Neuwied und Leipzig 1881.

Das Schriftchen stellt sich uns dar als ein erweiterter Konferenz-Vortrag, gewidmet den Abiturienten des Seminars, um anzuregen zum pädagogischen Weiterstudium. Der Verfasser bekennt sich in der Einleitung als einen Anhänger Herbarts. Derselbe hat sich aber nicht nur in der Litteratur der herbartischen Schule, welche einen immer bedeutenderen Umfang anzunehmen beginnt, sondern auch in anderen Kreisen tüchtig umgesehen. Ausgehend von dem Ziel der Erziehung bespricht der Verf. den Begriff des erziehenden Unterrichts. Mit Recht weist er darauf hin, dass dieses Wort zwar viel gebräuchlich und in vieler Munde ist, dass es aber ebenso oft nur als blosse Phrase auftritt. Um den Begriff recht zu verstehen, muss man sich zunächst vertiefen in die psychologischen Bedingungen des Unterrichts. Man muss diesen selbst in die innigste Beziehung setzen zu den Lehren, die uns die Psychologie über das naturgemässe Wachsen und Reifen des kindlichen Geistes giebt. Jeder Schritt, den der Erzieher bei seinem schwierigen Geschäft unternimmt, muss sich zurückführen lassen auf gewisse, unumstössliche Grundsätze der Psychologie. Es darf nicht so sein, dass erst die Lehre vom Unterricht gegeben und dann hinterdrein ein beliebiger Abriss irgend einer Psychologie angeheftet wird — nur um sagen zu können, der Unterricht muss mit der Psychologie zusammenhängen. Das ist eitel Schwindel und Spiegelfechterei. Die herbartische Schule hält sich davon fern, sie sucht mit dem Worte: der Unterricht soll erziehen, wirklich Ernst zu machen und bemüht sich fortwährend, den Unterricht bis ins einzelne hinein auszubauen auf Grundlage der Psychologie. Das ist das sichere Fundament, dessen sie sich rühmen kann, während alle die, welche nur auf Erfahrung bauen, schwankenden Grund unter den Füssen haben. Man vergleiche beispielsweise die Lehre von den formalen Stufen mit den Anweisungen, die aus der empirischen Schule stammen. Wer sich eingehend und gründlich mit der ersten beschäftigt, wird gar bald merken, eine wie feste Position er unter seine Füsse bekömmt und welche Freiheit zugleich in der Bewegung! Er tappt nicht mehr unsicher suchend, nein, von jedem Schritte, den er thut, kann er Rechenschaft ablegen. Sein Wollen und sein Thun stimmt völlig überein — so erst kann er die innere Freiheit gewinnen.

Im Mittelpunkt des erziehenden Unterrichts steht die biblische- und die Profan-Geschichte. Ueber die Stellung des Geschichtsunterrichts herrschte bisher noch vielfach Unklarheit. In der Erziehungsschule ist ihm der Platz genau bestimmt: er ist Gesinnungsunterricht. Mit diesem Wort eröffnet sich eine reiche Perspektive. Wer dieselbe bis in die einzelnen Pfade verfolgen will, dem empfehlen wir die ausgezeichnete Arbeit von Zillig im XIV. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, die auf längeren, ernsthaften Studien beruht. In der Schrift des Herrn Ufer sind die grundlegenden Gedanken im wesentlichen berührt. Freilich sind seit dem Erscheinen derselben gerade über den Geschichtsunterricht in der herbartschen Schule hervorragende Arbeiten erschienen, wie die eben erwähnte von Zillig; dann von Thrändorf, Göpfert u. A. —

Die Schrift des Herrn Ufer will, wie

schon erwähnt, den Seminar-Abiturienten als Anregung zum pädagogischen Weiterstudium dienen. Zu diesem Zweck enthält der Anhang noch eine Reihe anderer Bücher und Zeitschriften, welche zum Studium empfohlen werden. Möchte das Büchlein des Herrn Ufer in der heranwachsenden Lehrerwelt recht weite Verbreitung finden, auf dass es seine Bestimmung erfülle!

Eisenach. W. Rein.

X.

Bei dem Schluss dieses Heftes fällt uns eine Broschüre in die Hand, welche wir unseren Freunden auf das angelegentlichste empfehlen:

Das Seminarium Praeceptorum an den Francke'schen Stiftungen zu Halle. Ein Beitrag zur Lösung der Lehrerbildungs-Frage von Dr. O. Frick, Direktor der Franckeschen Stiftungen. (Halle, 1883.)

Das Seminarium Praeceptorum ist durch den derzeitigen Director, Dr. O. Frick, wieder ins Leben gerufen worden. In der genannten Broschüre giebt er Aufschluss über die Geschichte dieses Seminars und über die jetzige Thätigkeit in demselben. Dieser Bericht wird von der Herbartschen Schule allerseits auf das freudigste begrüsst werden. Das, wofür die Herbartianer immer und immer wieder — und wie oft vergeblich — eingetreten sind, nämlich für eine gründliche, gewissenhafte, pädagogische Vorbereitung der Lehrer auch für die höheren Schulen, ist hier mit Ernst und Geschick angefasst und in überzeugender Weise den beteiligten Kreisen, namentlich den Staats-Regierungen, nahe gelegt worden. Die Broschüre des Herrn Dr. Frick hat dabei den Vorzug, dass sie nicht bloss die theoretische Grundlegung, sondern zugleich ein Beispiel für die praktische Ausführung giebt. Die Vorschläge und Ideen des Herrn Dr. Frick stehen nicht bloss auf dem Papier, sondern sie haben sich bereits innerhalb des Rahmens der Franckeschen Stiftungen bewährt. Die Gegner aller pädagogischen Vorbildung für die Lehrer der höheren Schulen — und ihre Zahl ist nicht gering — können daher nicht leichtlich über die gebrachten Vorschläge hinweggehen. Es sind dieselben zu gut fundamentiert und in der Praxis als äusserst fruchtbar erwiesen. —

Der Tod des unvergesslichen Ziller hat eine grosse Lücke in unsere Reihen gerissen. Das Eingehen des Seminars und der Übungsschule in Leipzig wird von uns allen aufs tiefste beklagt. Da erschien mir das Wiederaufblühen des Seminars in Halle als ein schöner Hoffnungsstrahl auf zukünftige, bessere Zeiten. Solche Bundesgenossen aus der Zahl der Lehrer an höheren Schulen thun uns wahrlich not. Sie fehlten uns bisher nur zu sehr. Auf die Gründe, wie dies kam, brauche ich nicht einzugehen; sie liegen offen zu tage und schienen bisher unumstösslich zu sein. Jetzt haben dieselben durch Herrn Dr. Frick einen gewaltigen Stoss erlitten, einen Stoss, der, wie wir hoffen, auch nachhaltig genug sein wird, um die hochwichtige Frage in das rechte Geleise zu bringen und darin zu erhalten.

Die Schrift des Herrn Dr. Frick ist für uns aber auch deshalb interessant, weil sie mehrfach in anerkennender Weise auf die Thätigkeit der Herbartischen Schule Rücksicht nimmt. Ebenso begrüsst Herr Dr. Frick mit besonderer Freude, dass unter den für die nächste Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (Pfingsten 1883) ausgewählten Themen auch die Frage sich befindet: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?" Würden sich die beteiligten Herren mit derselben Liebe und Sorgfalt dem Studium der Schriften und Aufsätze aus der Herbartischen Schule hingeben, wie es Herr Dr. Frick gethan hat, so würde die Antwort gewiss für die Herbartischen Ideen und Vorschläge günstig ausfallen. Denn dieselben sind trotz der „dunkeln Schulsprache" (siehe hierüber Barths Erziehungsschule) von siegender Gewissheit. Man muss sich nur in dieselben vertiefen und nicht bloss an ihnen naschen, wie es leider so vielfach geschieht.

Auch dies rechnen wir Herrn Dr. Frick hoch an, dass er wiederholt auf die Arbeit der Volksschulpädagogik in ehrender Weise hinweist. Es sind solche Stimmen aus dem Kreise der Gymnasialpädagogik selten genug. Nur hätten wir gewünscht, dass er der ausgezeichneten Arbeiten

des Herbartianers Dörpfeld auf dem Gebiet des Volksschulwesens Erwähnung gethan. (Ein Verzeichnis der Dörpfeldschen Schriften findet sich in dessen „Leidensgeschichte der Volksschule", Barmen 1882, Seite 311 f.) Ebenso scheint dem Herrn Verfasser die „Theorie und Praxis des deutschen Volksschulunterrichts" (bis jetzt 5 Bände, Dresden, Bleyl & Kaemmerer) nicht bekannt zu sein. —

Im übrigen schliessen wir uns der Besprechung des Frickschen Büchleins in No. 255 der Kreuzzeitung an, und empfehlen nochmals unseren Freunden die Lektüre desselben aufs wärmste. Über die Wichtigkeit der Sache brauche ich ja nichts zu sagen. Dieselbe ist in unseren Kreisen längst schon anerkannt und häufig besprochen worden.

Eisenach. W. Rein.

IV. Anzeigen.

I.

II.

Deutsche Bücherei, Broslan, Druck und Verlag von S. Schottländer. 6 Hefte. 1882.

Die „Deutsohe Bücherei" will eine gediegene und unterhaltende Lektüre in zwanglosen Heften bieten, welohe Aufsätze aus allen Zweigen der Litteratur, Kunst und Wissenschaft von hervorragenden deutschen Schriftstellern in geschmackvollster Ausstattung enthalten. Es liegen nns die ersten seehs Hefte vor.

1. Heft, Carriere, Geschmack und Gewissen. 60 ₰.
2. „ Ebers, Mein Grab in Theben. 60 ₰.
3. „ Hertz, Die Sage vom Parzival und dem Gral. 75 ₰.
4. „ Lindau, Ferd. Lassalles letzte Rede. 50 ₰.
5. „ Lübke, Die Kunst und der Kaufmann. 50 ₰.
6. „ Vogt, Ein frommer Angriff auf die heutige Wissenschaft. 60 ₰.

Wir können diese gediegenen und nnterhaltenden Aufsätze auf das wärmste empfehlen. Die Sammlung „Deutscho Bücherei" hält durchaus, was sie verspricht. Der Preis ist bei der schönen Ausstattuug ein sohr billiger.

Carriere, der berühmte Ästhetiker, führt uns ein in die nahen Beziehungen, welche zwischen Ethik und Ästhetik herrschen, nachweisend, wio sowohl das ästhetische, als auch das sittliche Gefühl subjektiv sind und individuelle Berechtigung haben, wie es zugleich Normen für Geschmack und Gewissen giebt, wie sie bildbar sind und gebildet werden sollen, nnd wie wir nach der Idee des Vollkommenen, zu der wir uns erheben, das, was ihr widerspricht, geschmacklos oder gewissenlos nennen. — Der bekannte Ägyptolog Ebers erzählt uns in anschaulicher Weise von seinem Aufenthalt in der grossen Todenstadt Theben, von seinen Forschungen, von dem Leben und Treiben der Bewohner. W. Hertz erzählt und erklärt die Sage von Parzival, wie sie Wolfram v. Eschenbach uns gegeben hat, indem er zugleich die bez. Quellen in der altfranzösischen Epik nachznweisen versucht. Der Aufsatz beansprucht heute ein doppeltes Interesse, da durch die Schöpfung Richard Wagners die Aufmerksamkeit von neuem auf die Eschenbachsche Dichtnng gelenkt ist. P. Lindau giebt die letzte Rode Lasalles, die derselbe in Düsseldorf im Sommer 1864 zu eigner Verteidigung gehalten hat. Dieses vierte Heft der Sammlung ist hochinteressant, indem wir durch dasselbe einen Blick in die geistige Werkstätte des Schöpfers der Sozialdemokratie zu thun vermögen. W. Lübke durchläuft im fünften Heft die Geschichte der Kunst, die Einflüsse nachwoisend, welche dieselbe durch den Kaufmann-resp. durch den Bürgerstaud erfahren hat. Im sechsten Heft führt nns Karl Vogt mitten in den Streit, welcher sich über die Vivisektion erhoben hat und wie er namentlich in England aufs heftigste geführt wird, ein. Er schliesst mit der Hoffnung, dass man in Deutschland, der Schweiz, Frankreich nnd Italien die Wissenschaft immor so hoch halten werde, dass man nie versuchen werde, ihr abgeschmackte nnd unvernünftige Fesseln anzulegen, wie es in England geschehen ist. —

III.

Das Wissen der Gegenwart. Dentsche Universal-Bibliothek für Gebildoto. Verlag von G. Freytag in Leipzlg. Preis des einzelnen Bandes 1 ℳ.

Das vorliegende Sammelwork, welches auf 2—300 Bände berechnet ist, will die Aufgabe lösen, dem Gebildeten auf jedem einzelnen Geblete, wie auf dem Gesamtgebiet der Wissenschaft vom Standpunkt der heutigon Forschung aus befriedigende Aufklärnng, Belehrung nnd Anregung zn bieten.

In rascher Reihenfolgo brachte die Dentsche Universal-Bibliothek in drei Bänden die Geschichte des 30-jährigen Krieges von Gindely, eine ausgezeichneto Arbeit, drei interessante naturwissenschaftliohe Publikationen: Die Witterungsknnde von Klein, die Insekten und die Verwandlungen der Tiere von Taschenberg, endlich eine auf langjähriger, persönlicher Erfahrung beruhende Darstellnng des Australkontinents und seiner Bewohner von Dr. K. E. Jung.

Die uns vorliegenden 7 Bände befrie-

digen in hohem Mafse und erwecken die besten Erwartungen für den Fortgang des gross angelegten Unternehmens, welches wir auf das angelegentlichste empfehlen.

Der Preis (pro Band, eleg. gebunden, 1 ℳ) ist ein beispiellos billiger, zumal die einzelnen Bände auch zahlreiche, gut ausgeführte Holzschnitte enthalten.

IV.

M. Sterner, Die Methodik der Volksschule unter Berücksichtigung der Schulhygiene und Schulzucht. Strauhing 1882. 520 S.

Der Verfasser sagt in der Vorrede, er habe sich bestrebt, den Erziehungszweck des Unterrichts immer und überall in den Vordergrund zu stellen. Es sei nicht seine Absicht gewesen, der Methodik neue Bahnen anzuweisen und sich den Ruf der Originalität zu erwerben, sondern der Verfasser wollte das Bewährte sammeln, es mit seinen eigenen Erfahrungen bereichern und sich dadurch nützlich erweisen.

Hiermit ist der Standpunkt des Verfassers hinreichend gekennzeichnet. Er bewegt sich überall in den alten, ausgefahrenen Geleisen. Von der durch Ziller angebahnten Reform des Unterrichtswesens und die darauf bezüglichen neueren Schriften scheint der Verfasser nichts zu kennen; ebensowenig merkt man von dem psychologischen Standpunkt des Verfassers etwas. Die Worte, man müsse „den Erziehungszweck des Unterrichts immer und überall in den Vordergrund stellen“ erscheinen geradezu als Phrase. Ein Rezensent sagt von dem Buch: Sämtliche Fächer sind mit Fleiss, Umsicht und Geschick bearbeitet und bringen alle methodischen Fortschritte der Neuzeit zur Geltung, so weit sie echt und nützlich sind.“ Auch dieser Rezensent scheint von den „methodischen Fortschritten der Neuzeit“ keine Ahnung zu haben. Derselbe Rezensent sagt übrigens auch: „Das Buch sorgt für eine musterhafte Praxis, ist aus der Praxis herausgewachsen und in der Praxis erprobt.“ Ein anderer Kritikus meint, die „Vernünftigkeit und Gemessenheit in der Methode werde durch dasselbe ungemein gefördert werden.“ Wir sind so vermessen, vor der Hand daran zu zweifeln, indem wir unter „Methode“ kein, wenn auch noch so fleissig zusammengebrachtes, Sammelsurium guter oder schlechter Rezepte für den Unterricht verstehen.

V.

H. Schütze, Auslese aus den Werken berühmter Lehrer und Pädagogen des Mittelalters. Gütersloh 1879, 1880.

Das erste Heft enthält Gersons Traktat von der christlichen Kindererziehung; das zweite Rabanus Maurus, die sieben freien Künste; das dritte Briefe an Karl den Grossen, dessen Söhne u. a.; das vierte enthält: 1. Gespräch des jungen hochedlen Königssohns Pippin mit seinem Lehrer Albinus. 2. Von der Natur der Seele; das fünfte: Karl der Grosse: Verordnungen und Briefe, nebst einem Anhange.

Wir begrüssen dies Unternehmen, ebenso wie das von Israel-Zschopau, mit Freuden, da es das Studium der Quellen wirksam zu unterstützen vermag. Wir sind entschiedene Gegner der sogenannten Leitfäden, die vielmehr Leidfäden sind, da sie als Eselsbrücken nichts wie Unheil — als da ist Denkfaulheit, mechanisches Auswendiglernen und sinnloses Einpauken etc. — in die Welt gesetzt haben. Jeder Vernünftige weiss, dass die Vertiefung in Eines besser ist, als das Herumnaschen an tausenderlei. Die sogenannten Leitfäden der Geschichte der Pädagogik sind nur zu sehr geeignet, dieses Herumnaschen nebst obligatem Dünkel gross zu ziehen, von den Quellen aber zu entfremden. Die hat man nicht nötig zu studieren, wenn man den Leitfaden hat. Daher auch unter den Lehrern die erschreckende Unkenntnis der Quellen. Bisher konnte als Entschuldigung die Unzugänglichkeit derselben gelten. Das zieht aber jetzt nicht mehr. Man möge also die dargebotenen Hülfsmittel fleissig benutzen!

VI.

Wolter, Lebensbilder und Charakterzüge der hohenzollerschen Fürsten seit dem 30jährigen Krieg. Gütersloh 1882.

Die Gesinnung ist gut, aus der das Büchlein geflossen: Es will treue Liebe zu Kaiser und Reich in den Herzen der Jugend entflammen. Es enthält auch viel brauchbaren Stoff für den Geschichtsunterricht der Volksschule und giebt in der Einleitung gesunde Winke für die Erteilung des Geschichtsunterrichts neben mancherlei Falschem. Wir empfehlen dem Verfasser das Studium des Aufsatzes von Zillig, über elementaren Geschichtsunterricht, im XIV. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

VII.

Zeglin, In deinem Lichte sehen wir das Licht. Gütersloh 1881.

Der Verfasser, Vorsteher der K. Präparandenanstalt in Massow, den Besuchern der Seminarlehrerversammlungen wohl bekannt, will uns pädagogische Aphorismen in seinem Büchlein geben. „Sie machen keinen Anspruch darauf, neue, originelle Gedanken und Wahrheiten darzubieten; sie sind dem Verfasser im Laufe der Jahre bei seinen stillen Meditationen, zumeist bei der Beschäftigung mit dem lieben Bibelbuche, mit den Schriften des Wandsbecker Boten, des Magus im Norden u. a. entstanden und möchten bei der dermaligen Vielgeschäftigkeit und Unruhe auf allen Gebieten — auch auf dem pädagogischen Felde — in anspruchsloser Weise zu der rechten Stille und Sammlung anregen, die insbesondere den Lehrern so heilsam und nötig ist."

Das Buch ist mit Wärme geschrieben, aber der Standpunkt des Verfassers ist vielfach ein zu eng begrenzter, ja sogar beschränkter. Alles, was auf dem Gebiet der Pädagogik sich nicht in streng kirchlichen Formen bewegt, wird in einen grossen Topf geworfen und als sogenannte moderne Pädagogik, naturalistische Pädagogik, eine Pädagogik, die ihren Bildungsstoff angeblich (!) gemäfs den Forderungen einer wissenschaftlichen Psychologie auswählen will, verworfen. Der Verfasser möge doch bedenken, dass er damit auch die Arbeiten eines Dörpfeld, eines Ziller u. A. verurteilt. Wer bleibt aber dann als ächter, christlicher Pädagog noch übrig?

VIII.

O. Förster, Das erste Schuljahr. Theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen etc. Leipzig 1882.

Das Buch stellt sich dar als ein Vermittlungsversuch zwischen der Herbart-Zillerschen und dem in der Volksschule üblichen Lehrgang. Wir können einem solchen Vermittlungsversuch von unserem Standpunkt nicht beistimmen, weil wichtige didaktische Wahrheiten dadurch verdunkelt werden, erkennen aber gerne an, dass die Arbeit eine fleissige und gewissenhafte ist, die immerhin viel Segen stiften kann.

IX.

J. Saatzer, Das erste Schuljahr. Specielle Methodik etc. Prag 1881.

Inhalt: 1. Vorübungen für den Sprachunterricht. 2. Anschauungs-Unterricht. 3. Das Schreib-Lesen. 4. Das Rechnen. 5. Gesang. Worin die Berechtigung zum Erscheinen dieses Büchleins gesehen wird, vermögen wir nicht anzugeben.